

**Onde gostamos de brincar? Uma análise às questões do espaço no jardim-
de-infância**

Susana Maria Martins Sousa

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação



Lisboa, Dezembro de 2015

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor João Nogueira.

AGRADECIMENTOS

À minha família, agradeço todo o amor.

Onde gostamos de brincar? Uma análise às questões do espaço no jardim-de-infância

Susana Maria Martins Sousa

Palavras-chave Abordagem mosaico; participação; jardim-de-infância; espaço.

Keywords: Mosaic approach; participation; kindergarten; space.

Resumo

Diversos estudos defendem que o processo de construção do conhecimento está associado a uma dinâmica contextual, onde o sujeito procura dar resposta às complexidades do meio e participar ativamente no ambiente que o rodeia (Bandura, 1978, 1996; Bronfenbrenner 1979/1987; Papalia, Olds & Feldman, 1975/2001; Piaget & Inhelder, 1966/1993; Post & Hohmann, 2000/2007).

Apesar do crescente enfoque científico na relação entre o ambiente e o desenvolvimento do sujeito, é necessário aprofundar a pesquisa dos espaços pré-escolares com a participação das crianças (Einarsdóttir, 2007).

Neste contexto, esta investigação tem o propósito de analisar a questão do espaço no jardim-de-infância, com a participação das crianças e profissionais, através um estudo de caso, com recurso à Abordagem Mosaico.

A Abordagem Mosaico revelou ser um instrumento sensível às linguagens e ritmos das crianças observadas, que mostraram interesse em participar, explorar os diferentes espaços escolares. Os resultados da observação sugerem, ainda, diferenças na planificação e participação dos profissionais em função do espaço (interior e exterior).

O recurso à Abordagem Mosaico permitiu levantar algumas questões de reflexão na instituição observada: rotina e planificação sensíveis à participação das crianças;

documentação pedagógica nos vários espaços – mesmo os de transição; acessibilidade dos materiais, participação da família.

Abstract

Several studies defend that the knowledge is a construction process related to a dynamic social context in which the subject seeks to respond to the complexities of the environment and actively participate in it (Bandura, 1978, 1996; Bronfenbrenner 1979/1987; Papalia, Olds & Feldman, 1975/2001; Piaget & Inhelder, 1966/1993; Post & Hohmann, 2000/2007).

Despite the growing scientific focus on the relationship between the environment and development of the subject, there's a need to deepen the research into preschooler's spaces, with the participation of children (Einarsdóttir, 2007).

In this context, this research has the purpose to analyze the question of space in kindergarten, with the participation of children and professionals, through a case study, using the Mosaic Approach.

In this study, the Mosaic Approach has shown to be a sensitive instrument to the languages and rhythms of children observed, which revealed interest in participating and explore the school spaces. The results of observation also suggest differences in the planning and in the participation of professionals according to the space (indoor and outdoor).

The Mosaic approach has raised some reflection issues in the observed institution: routine and planning sensitive to the participation of children; planification and pedagogical documentation in the various spaces - even in the transition areas; accessibility to materials and promotion of family participation.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 O contexto e o propósito do estudo.....	1
1.2 Enquadramento teórico	2
A criança ativa: a herança científica de Piaget e Vygotsky	2
Uma abordagem pedagógica à participação das crianças: os contributos de Freinet, Froebel, Montessori e Reggio Emilia	9
A participação das crianças: um olhar actual adaptado ao contexto português.....	16
Escutar a voz das crianças: a complexidade do universo lúdico.....	19
1.3 Variáveis Utilizadas	22
O contexto ambiental	23
1.4 Objectivos	28
2. MÉTODOS.....	29
2.1 Participantes e o equipamento observado.....	29
2.2 Os Instrumentos.....	30
2.3 Procedimentos.....	31
2.4. Observação	34
3. RESULTADOS	35
3.1. A abordagem mosaico: a participação das crianças.....	35

Crianças com voz: o caso de Caetano	37
Crianças com voz: o caso de Diana	39
Crianças com voz: o caso de Gabriel.....	41
Crianças com voz: o caso de Lia.....	42
Crianças com voz: o caso de Maria.....	43
Crianças com voz: o caso de Nádia.....	45
3.2 Conclusões da Observações Gerais	48
3.3 Análise de Conteúdos das Entrevistas	50
4. DISCUSSÃO	54
Notas finais.....	56
5. CONCLUSÃO	58
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS	67
ANEXO A: A INSTITUIÇÃO	68
ANEXO B - REGISTO DAS OBSERVAÇÕES GERAIS.....	69
ANEXO C - ENTREVISTAS	86
ANEXO D – PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	115
ANEXO E - ENTREVISTA AOS PAIS.....	153
ANEXO F – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO	160

LISTA DE ABREVIATURAS

OMS – Organização Mundial de Saúde

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

J.I. - Jardim-de-infância

S/d – sem data

E1: educadora do grupo em observação no ano letivo em que decorre a investigação

A1: auxiliar de educação do grupo em observação no ano letivo em que decorre a investigação

A2: auxiliar de educação do grupo em observação no ano letivo em que decorre a investigação

A3: auxiliar de educação que dá apoio a várias salas

A4: auxiliar de educação de crianças com idades entre os dois e três anos

A5: auxiliar de educação integrada na sala de transição de creche

A6: auxiliar de educação integrada em creche

1. INTRODUÇÃO

1.1 O contexto e o propósito do estudo

Nos últimos anos, tem havido um interesse científico crescente no recurso a métodos de investigação com abertura à participação das crianças, entendidas como seres com direitos, competências para comunicar e atribuir significados a contextos e experiências (Clark, 2005, 2011). A concretização de uma escuta profunda e respeitadora da criança é um processo ativo com diferentes métodos – não circunscritos ao universo da linguagem verbal, que permite a participação de cada criança em relação a diferentes aspetos do contexto escolar. Neste caminho democrático, é necessário haver uma abertura da comunidade científica à voz das crianças com idades entre os 0 e os 5 anos (Clark, McQuail e Moss, 2003).

Deste modo, a presente pesquisa propõe investigar os espaços no jardim-de-infância, através um estudo de caso, num processo de investigação democrática. Pretende-se analisar como as crianças olham, sentem o espaço escolar e investigar formas de interação e de participação dos adultos e crianças no interior e exterior.

Com efeito, este estudo de caso foca-se nas questões do espaço em contexto de jardim-de-infância, com enfoque na voz e perspetiva das crianças. Diferentes razões estão associadas à pertinência da temática de estudo:

- i) É necessário promover a participação das crianças mais novas (Einarsdóttir, 2007; Mesquita-Pires, 2012, 2013; Sommer, Samuelsson & Karsten, 2013);
- ii) A possibilidade de jogo em espaços exteriores tem diminuído significativamente nos contextos urbanos (Neto, 1997);
- iii) As atividades de exterior não são devidamente valorizadas no contexto escolar (Pereira, Neto & Smith, 1997).

A investigação de contextos educativos pré-escolares com recurso a uma abordagem metodológica qualitativa, com um enfoque específico na participação das crianças permite aprofundar o conhecimento científico, promover a reflexão profissional em relação aos espaços escolares e desenvolver estratégias pedagógicas com a participação das crianças.

Neste sentido, pretendemos que o estudo tenha um impacto positivo junto da comunidade escolar e social, destinando-se a educadores, investigadores, mas também a todos trabalhadores e organizações com intervenção junto da faixa etária dos 3 aos 6 anos. Pretende-se melhorar a qualidade contextual e promover lideranças escolares atentas à participação das crianças e à gestão pedagógica dos diferentes espaços.

A partir da temática de investigação, surge uma questão central associada ao uso dos espaços escolares em contexto pré-escolar. Emergem, neste sentido, três perguntas a considerar na investigação:

- i) Que instrumentos permitem ouvir a voz das crianças na sua relação com o espaço escolar?
- ii) Em que medida o espaço interior e exterior desempenha um papel nos padrões de interação das crianças na sua relação com pares, adultos e brinquedos?
- iii) Como os adultos interagem e determinam a prática pedagógica nos espaços interiores e exteriores?

Este processo de questionamento assume uma clara abertura aos participantes e, neste sentido, a um percurso assumidamente dinâmico e criativo.

1.2 Enquadramento teórico

A criança ativa: a herança científica de Piaget e Vygotsky

O século XX assiste à expansão de uma nova conceção paradigmática, que entende a criança como um sujeito com voz, cuja ação deve ser reconhecida e enquadrada na

prática educativa.

Autores como Piaget e Vygotsky e modelos pedagógicos defendidos por Freinet (1974), Montessori (1914, 1917) ou Froebel (1887, 1917) sugerem estratégias de intervenção que respeitam os ritmos e as fases de crescimento da criança e estão atentos às suas diferentes formas de expressão.

Nos últimos quinze anos, a temática da participação na infância tem ganho grande relevo político e científico. Um número crescente de estudos defende a escuta da voz das crianças e a valorização das suas competências (Clark, 2007; Clark & Moss, 2011; Laevers, 1994, 2005; Mesquita-Pires, 2012, 2013; Kickbuch, 2012; Moss, 2007). Do mesmo modo, a questão da participação e do bem-estar da criança tem tido destaque em vários documentos internacionais, nomeadamente de instituições como a UNICEF (2003, 2013), OMS (2004) e OCDE (2012).

Vygotsky

Vygotsky (1934/1991) sublinha a importância de analisar a heterogeneidade dos ambientes históricos e culturais, e neste âmbito, o discurso - mesmo na primeira e segunda infância - tem necessariamente uma ponte com o contexto social. Ao contrário de Piaget, o autor não defende que a socialização só ocorre em estádios de desenvolvimento posteriores, considerando a existência de uma comunicação contínua com o contexto.

Vygotsky (1988) destaca o papel da linguagem no desenvolvimento de competências cognitivas, num processo de comunicação com o ambiente histórico e cultural. Com efeito, mesmo nos primeiros anos, há uma relação clara entre linguagem e percepção, sendo que, num primeiro plano, a fala é provocada pela ação: “A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento” (p. 35).

Com efeito, o recurso à linguagem envolve uma diversidade de funções psicológicas,

que promovem um plano de ação na resolução de situações. O autor, ao investigar os conceitos científicos na mente da criança, defende que a análise de problemas em situação de cooperação pode contribuir para deslindar situações de maior complexidade. Sublinhe-se, neste âmbito, que Vygotsky desenvolve o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, o nível de crescimento potencial, determinado por funções que estão a "brotar" e a amadurecer, num processo de cooperação rumo à autonomia: "what the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow" (Vygotsky, 1991, p. 188). Enquanto a zona de desenvolvimento real refere-se a um nível de amadurecimento funcional, a zona de desenvolvimento proximal favorece um processo educativo dinâmico, que está atento a funções que se encontram em desenvolvimento e que devem beneficiar de uma atenção pedagógica num contexto temporal imediato (Vygotsky, 1988).

Para o autor, a escola tem falhado historicamente ao promover os erros e as fraquezas da criança, com problemas pouco adaptados à sua zona de desenvolvimento proximal, que se perdem num complexo de instruções desadequadas e uma metodologia predominantemente passiva em relação ao papel da criança. Deste modo, uma estratégia que promova questões e problemas adaptados à fase de desenvolvimento do indivíduo contribui para promover as suas competências, num processo de respeito pelo seu ritmo de aprendizagem.

Atentando na idade pré-escolar, Vygotsky (1988) considera que o jogo tem um propósito relevante no desenvolvimento cognitivo, num processo em que o significado domina a ação e no qual a criança se envolve com prazer. O brinquedo é o instrumento de transição na atribuição de significados que transcendem o domínio de representação literal: um cabo de vassoura pode ser usado como um cavalo em momentos lúdicos. Com efeito, para o autor o recurso a situações imaginárias permite à criança construir caminhos de representação que se demarcam do concreto, da restrição da imediatez, num processo de expansão da zona de desenvolvimento proximal que se vai construindo com regras cada vez mais complexas, que implicam mais atenção.

A ação desenvolvida num contexto simbólico traduz aspetos culturais associados à representação de papéis e a códigos comportamentais. A criança através de cenários lúdicos imaginados projeta-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados. O autor defende que o recurso a situações imaginárias podem referir-se a desejos da criança não concretizáveis no momento imediato.

No jogo, a criança representa e produz muito mais do que observou, sendo que a criatividade desempenha um papel determinante neste processo.

Com efeito, os jogos simbólicos são, amiúde, um reflexo do que as crianças viram e escutam dos adultos, mas estes elementos, associados à sua experiência, nunca se reproduzem de modo idêntico. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim uma transformação criadora em função das suas necessidades e preferências.

Piaget

Jean Piaget (1970/1990; 1969) entende as crianças enquadradas numa perspetiva orgânica, onde estas aprendem no decorrer de um processo ativo. Com efeito, o conhecimento é resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura observar, compreender o contexto que o rodeia (Piaget & Inhelder, 1966/1993).

Piaget (1969; 1970/1990) descreveu uma série de estágios qualitativamente diferentes, que integram o processo cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais.

Em cada estágio, a criança desenvolve uma nova forma de operar, isto é de pensar e responder ao meio ambiente: “chaque stade de développement est beaucoup moins caractérisé par un contenu fixe de pensée que par un certain pouvoir, une certaine activité potentielle, susceptible d’aboutir à tel ou à tel résultat suivant le milieu dans lequel vit l’enfant (Piaget, 1969, p. 233).

Os estágios e períodos do desenvolvimento evoluem em espiral e caracterizam diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, ou seja, de organizar os

seus conhecimentos, com vista à sua adaptação. Os estágios evoluem em espiral, no sentido em que cada estágio engloba o anterior e o amplia: "So a child's cognitive schema, that is, his cognitive organization and structure, gradually changes as a function of his experience. As children mature, they go through the four stages of cognitive development." (Gage & Berlinder, 1979, p. 153).

A fase sensório-motora, que se estende desde o nascimento até aproximadamente aos 2 anos, é dominada pela ausência da função semiótica, isto é, os contactos com o meio são diretos e imediatos, sem representação ou pensamento:

"N'utilisant comme instruments que les perceptions et les mouvements, sans être encore capable de représentation ou de pensée, cette intelligence toute pratique n'en témoigne pas moins, au cours des premières années de l'existence, d'un effort de compréhension des situations (Piaget, 1969, p. 47).

Neste sentido, a atividade lúdica surge como uma série de exercícios motores simples, onde a criança repete uma determinada experiência por puro prazer.

O período pré-operatório desenvolve-se sensivelmente na fase compreendida entre os 2 e os 7 anos. Segundo Piaget (1970/1990), é uma fase onde se diferenciam dois períodos: o primeiro até aos 4 anos e o segundo dos 5 aos 6 anos, com diferenças a registar ao nível do egocentrismo que vai diminuindo com a idade, assim como uma progressiva descentração de conceitos.

No período pré-operatório, a criança começa a substituir um objecto ou acontecimento por uma representação mental. Essa substituição é possível graças à função simbólica.

Neste período, a emergência da linguagem acarreta modificações importantes a nível cognitivo, uma vez que implica a capacidade de trabalhar com representações que permitem atribuir significados à realidade.

Por outro lado, o pensamento pré-operacional é estático e rígido: a criança capta estados momentâneos, sem associá-los a um todo. A criança não identifica a existência de fenómenos reversíveis, como por exemplo, no caso de uma experiência com

barbante: A e B têm o mesmo tamanho, mas perante uma mudança de forma de B, não há uma identificação do mesmo tamanho de B na relação com A. Por outro lado, a criança, nesta fase, ainda não tem capacidade de inferência: o sujeito A tem um irmão B, mas não assume que o sujeito B tenha um irmão (Piaget, 1970/1990)

Por volta dos sete anos emerge a fase das operações concretas, também marcada por dois níveis, sensivelmente dos 7 aos 9 e dos 9 aos 10 anos. Nesta fase emerge um pensamento lógico e sistemático em relação a elementos concretos. Trata-se de um período de grandes mudanças que se desenvolvem em três momentos: i) abstração reflexiva que parte das estruturas inferiores para as superiores ii) coordenação de diversos sistemas e ligações iii) auto-regulação que resulta da equilibração das conexões. (Piaget, 1970/1990). Nesta fase, o pensamento da criança torna-se lógico e sistemático, há a inclusão de ordens e classe, mas com permanência do concreto.

O último período surge por volta dos 11 anos e é marcado por operações formais, em que o adolescente é capaz de realizar um pensamento lógico no domínio de pressupostos teóricos. O pensamento hipotético-dedutivo também marca esta fase, sendo possível chegar a conclusões, desenvolver hipóteses e, com frequência, interpretações sem depender da observação da realidade.

O crescimento cognitivo ocorre através da criação progressiva de sistemas complexos de desenvolvimento, com base em esquemas, que constituem padrões organizados de conhecimento. À medida que as crianças adquirem informações, os seus esquemas serão cada vez mais complexos.

A adaptação está ligada à forma como lidamos com a nova informação, que envolve dois processos: a assimilação, isto é a forma como adquirimos conhecimentos e os integramos na estrutura cognitiva e a acomodação, através do qual mudamos as próprias estruturas cognitivas para incluir um novo conhecimento: “L’adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l’assimilation de l’expérience aux structures déductives et l’accommodation de ces structures aux données de l’expérience (Piaget, 1969, pp. 208-209).

Piaget (1969) desenvolve uma teoria de conhecimento que explora processos cognitivos individuais, onde o amadurecimento do sistema nervoso desempenha um papel primordial. No entanto, a construção natural e espontânea do conhecimento por parte da criança pode sofrer avanços ou recuos em função do contexto social. Com efeito, para o autor a criança, numa mesma fase de desenvolvimento, produz respostas variadas em função do meio ou da interação com os adultos.

Neste sentido, é necessário atentar nas formas de transmissão de conhecimento, na relação adulto-criança e nos processos metodológicos desenvolvidos no plano escolar. O autor considera que houve enfoque exagerado nos fins da educação, relegando para segundo plano as questões associadas à técnica e às particularidades de cada criança:

“Eduquer, c’est adapter l’enfant au milieu social adulte, c’est-à-dire transformer la constitution psycho-biologique de l’individu en fonction de l’ensemble des réalités collectives auxquelles la conscience commune attribue quelque valeur. Donc, deux termes dans la relation que constitue l’éducation : d’un part l’individu en croissance; de l’autre, les valeurs sociales, intellectuelles et morales auxquelles l’éducateur est chargé de l’initier. (Piaget, 1969, p. 47)

Neste sentido, a escola deve considerar a evolução da inteligência e aspetos determinantes em cada fase de desenvolvimento, mas o contexto social também desempenha um papel relevante no desenvolvimento do sujeito.

O educador, perante a diversidade de métodos tradicionais e ativos, deve ter em consideração cada sujeito. Piaget defende a importância da reciprocidade, que engloba o dinamismo da experiência ativa e compreende conquistas com base na ação, constituindo uma mais-valia no plano do desenvolvimento. Com efeito, a criança aprende, em primeiro plano através de uma forma prática e ativa. O autor defende que uma primeira fase de desenvolvimento é marcada pelo egocentrismo, sendo que as relações sociais emergem em estágios de desenvolvimento posteriores. Neste sentido, os métodos cooperativos da nova educação promovem esta fase de desenvolvimento social, contribuindo para o desenvolvimento moral e expressão de um pensamento crítico, reflexivo, objetivo e discursivo.

Uma abordagem pedagógica à participação das crianças: os contributos de Freinet, Froebel, Montessori e Reggio Emilia

Froebel

Já no século XIX, Froebel (1887, 1917) afirma que a prática pedagógica deve estruturar-se com base na observação da criança, na atenção consciente à sua linguagem lúdica e ao interesse que manifesta nos elementos da natureza.

O educador alemão desenvolve um conjunto de materiais pedagógicos, que designa de "dons", por serem elementos facilitadores da aprendizagem, do pensar e do fazer. Brinquedos como a bola, a esfera e o cubo favorecem uma exploração pedagógica complexa, realizada por etapas progressivamente mais abrangentes, adaptadas à fase de desenvolvimento da criança (Froebel, 1917).

Com efeito, Froebel (1887) afirma que para conhecer realmente a criança é necessário observar e estudar profundamente a linguagem do jogo - estruturante nos primeiros anos e com implicações na personalidade futura do indivíduo. Uma criança ativa será um adulto que terá determinação para participar e promover o bem-estar social:

“Play is the purest, the most spiritual product of man at this stage and is at once the prefiguration and imitation of the total human life, - of the inner, secret, natural life in man and in all things. It produces, therefore, joy, freedom, satisfaction, repose within and without, peace with the world. The springs of all good rest within it and go out from it”. (Froebel: 1887, p.30)

Neste contexto, o pedagogo defende que os educadores devem ter o foco consistente de favorecer o desenvolvimento livre e espontâneo do indivíduo, permitir um caminho de crescimento que se baseia na vontade e não numa estratégia determinista, sob pena de condicionar a essência pura da criança.

Este processo de desenvolvimento é profundamente influenciado pela natureza e relações com o meio envolvente, mas só se efetiva quando esta relação “toca” no mundo interior do sujeito. Com efeito, o mundo interno evolui para um caminho de representação, num processo que parte do concreto para o abstrato. A prática e a

reflexão são os instrumentos de mediação nessa caminhada não diretiva, o que garante que os conhecimentos germinem e brotem, sejam descobertos pela criança, de modo harmonioso, com base na sua vontade (Froebel, 1887).

Montessori

Montessori (1909/1965; 1936/1972) aprofundou o estudo e procedimentos pedagógicos junto de crianças mais novas, ressaltando a importância do adulto não se acomodar a uma prática de inércia, que procura silenciar e acalmar o dinamismo inato da criança. Os condicionalismos excessivos à livre atividade da criança, causa profundas limitações na sua alma e reprime a sua força interior, numa idade “sensível”, determinante na aquisição de competências. Com efeito, o adulto facilmente se pode esquecer de olhar para a criança, evitar deslindar a complexidade dos seus enigmas e das suas manifestações, optando por uma estratégia de adormecimento, rigidez, contenção e incompreensão. Com efeito, tradicionalmente, exige-se um comportamento passivo e uma obediência imposta com um poder verbal e físico que transcende com frequência os limites e que cerceia todo o universo criativo da criança e o seu progresso como cidadão. Os atos tidos por inconvenientes são reprimidos, a ação é contida excessivamente, o ritmo esquecido:

“A substituição da criança pelo adulto não consiste apenas no fato de poder agir em vez dela, mas poderá ser também a de influenciá-la, impondo-lhe a própria vontade. Então já não será a criança a agir, mas o adulto nela”. (Montessori, 1972, p. 135)

No contexto escolar, o respeito pela criança passa, em primeiro plano, pela observação e escuta, que potenciam oportunidades de aprendizagem através da organização consciente e ao mesmo tempo da liberdade de agir. De acordo Montessori (1914), o profissional deve ter um espírito de cientista e recorrer a um método que se organiza em três domínios estruturantes: i) educação motora; ii) educação sensorial; iii) linguagem. A autora defende que o adulto deve proporcionar um ambiente que seja natural, uma vez que a criança é na sua essência um observador da natureza, sendo que esta liberdade de exploração potencia a sua saúde e força interior. O meio escolar

deve, ainda ser alegre, com materiais e mobiliário que corresponda às necessidades da criança e que dê ordem aos seus movimentos (Montessori, 1909/1965).

O meio escolar deve acolher uma diversidade de estratégias: atividades com enfoque nos movimentos primários, práticas manuais, ações da vida prática, que traduzam cuidados pessoais, jardinagem, movimentos rítmicos e de ginástica. Por outro lado, a exploração sensorial é facilitada por um conjunto de materiais didáticos apropriados, tais como diferentes formas geométricas, de diferentes tamanhos, cores e pesos. Estes instrumentos são facilitadores da aquisição linguística, já que ao realizar atividades com motivação e a atenção ao meio ambiente, é possível proceder à sua nomeação, de modo claro e explícito. A autora sugere, ainda, um conjunto de materiais de preparação para a linguagem e aritmética, com uma variedade de cartas e objetos de diferentes tamanhos e cores, sendo que a integração do concreto e sensorial e o manuseamento de objetos potencia a expressão do domínio do intelecto (Montessori, 1914).

Na sua obra de 1917, Montessori defende que um ambiente respeitador da criança é marcado pela higiene física, liberdade de movimentos e expressão de uma inteligência que parte da criança e não do adulto. A autora defende um contexto que favorece a atenção, a repetição de movimentos, a motivação, persistência em situações desafiantes e a expressão criativa através da imaginação.

De acordo com Agostinho da Silva (s/d), Montessori dá grande relevância à dimensão biológica da criança, havendo um progresso marcado por períodos de sensibilidade e, neste sentido, é importante adaptar o ambiente a estas diferentes fases, de modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem. Quando existem estas condições, a disciplina é voluntária e promove-se um ambiente harmonioso e sem conflitos.

Um contexto de aprendizagem orientado para as necessidades do profissional reprime a liberdade da criança na sua expressão e aprendizagem, constituindo um obstáculo à exploração própria de um universo complexo, muitas vezes ignorado e intrinsecamente diferenciado da linguagem adulta. O educador facilita a aprendizagem

quando não apressa ou condiciona, mas respeita com serenidade o ritmo da criança, observa as suas descobertas, as suas vitórias e desafios. O educador deve ter humildade e paciência, libertar-se da sua personalidade e das palavras excessivas, organizar o ambiente de acordo com as necessidades da criança, facilitar o trabalho ativo da criança, através de materiais e estímulos adequados. A autora ressalva que não é a quantidade de brinquedos que favorece o desenvolvimento, pelo contrário pode evitar o foco e a força de avançar com consistência (Montessori, 1909/1965; 1936/1972).

Uma criança é movida, em primeiro plano, pelo amor e por uma linguagem de afetos (1914). Neste sentido, o educador deverá sempre conciliar a aprendizagem académica – que implica uma diversidade de domínios científicos, como a Biologia, Psicologia ou Química – com uma dimensão moral. Este percurso rico e complexo, entre ordem e liberdade, ciência e moral, favorece a aquisição de competências e o respeito pelos direitos da criança, num ambiente escolar que é comparável a um laboratório científico (Montessori, 1917).

Freinet

Os métodos tradicionais da educação sustentam-se numa clara oposição entre a autoridade do adulto e a criança submetida, disciplinada, condicionada a remeter-se ao silêncio passivo e à obediência arbitrária da autoridade e de uma instrução controladora e dogmática (Freinet, 1974, 1977a/1968). A prática tradicional afasta a criança da sua necessidade inata de experimentar. Com efeito, o desenvolvimento e uma educação profunda resultam de uma abertura à experiência e à descoberta, sendo que nesta tentativa constante a criança progride (Freinet, 1977b/1971).

O autor sugere, neste âmbito, a necessidade de respeitar a criança e o seu papel ativo, através do método natural, que se baseia em quatro princípios: i) princípio da vida, que motiva ao crescimento e aperfeiçoamento; ii) necessidade de harmonização social; iii) processo de tentativa experimental; iv) ritmo adaptado à criança e não necessariamente mais longo do que a instrução tradicional, até porque a criança se

envolve e procura superar os desafios numa experiência motivada (Freinet, 1977a/1968).

Com efeito, a pedagogia deve estar centrada na criança e não no adulto que condiciona permanentemente a sua necessidade ativa de conhecer com proibições e limitações sucessivas.

Neste sentido, Freinet (1974) propõe uma estratégia pedagógica respeitadora das necessidades da criança: o trabalho-jogo. Tratam-se de duas dimensões que não devem ser separadas, mas integradas na sua riqueza, traduzindo-se num caminho complexo e profundo de aprendizagem que se constrói com harmonia individual e social. As crianças deixam de ser espetadoras passivas de um mundo externo para vivenciar uma educação que respeita o seu universo e que se traduz numa motivação profunda pelo conhecimento, na realização ativa permanente com satisfação, no respeito pela diversidade que é inerente à vida. O autor defende uma escola destinada à criança, com respeito pela sua expressão, que promove ordem, mas sem as práticas disciplinadoras e condicionadoras tradicionais que afastam a criança da sua necessidade de descobrir:

“A preocupação educativa essencial deve-se realizar na família se possível, pelo menos na escola e à volta da escola, um mundo que esteja verdadeiramente à medida da criança, evoluindo ao seu ritmo, respondendo às suas necessidades, e no qual ela poderá entregar-se aos trabalhos-jogos que são susceptíveis de corresponder às aspirações naturais e funcionais do seu ser (Freinet, 1974, p.101).

Reggio Emília

As escolas de Reggio Emilia, criadas após a Segunda Guerra Mundial, defendem uma pedagogia que encoraje as crianças a explorar e a expressarem-se de acordo com as suas linguagens naturais: palavras, movimentos, pinturas, construção, esculturas, jogo dramático, de sombras, expressão musical, entre outras (Edwards, Grandini & Forman, 1993).

Este movimento pedagógico venceu no norte de Itália, mas tem despertado a atenção de educadores e investigadores de todo o mundo, com a defesa de uma abordagem pedagógica não estereotipada, num processo reescrito continuamente com a participação das crianças, pais e adultos (Edwards, Cline, Gandini, Giacomelli, Giovannini & Galardini, 2014; Malaguzzi, 1994).

É um método profundamente criativo, enriquecido com a participação das crianças, que constroem novas possibilidades, num espaço propício à exploração com as mãos e mentes. Os materiais abundam e são tão variados como botões, tecidos, velas, papéis, diferentes tipos de grãos, sementes, madeira, lã, mesas de diferentes tipos, pincéis, diferentes tintas, tesouras, régua, entre outros recursos que são livremente utilizados pelas crianças.

Este sistema enriquece-se de forma dinâmica e contínua com uma filosofia baseada na cooperação, ambientes respeitadores, valorização do trabalho de projeto em pequenos grupos e com a contribuição de pais e de diferentes profissionais: educadores, pedagoga, *atelierista* (Gandini, 1993).

Malaguzzi, um dos fundadores da Filosofia Reggio Emilia, numa entrevista publicada numa das obras icónicas do movimento pedagógico, *As Cem Linguagens da Criança* (Edwards, Gandini & Forman, 1993), sintetiza a inspiração deste movimento:

“But also in this world, deception continues, at times cynical and violent, at times more subtle and sophisticated, laced with hypocrisy and illiberal theories. Deception infiltrates even the institutions of early education. The continuing motivation for our work has in fact an attempt to oppose, albeit with modest means, this deception and to liberate hopes for a new human culture of childhood (p. 88).

Malaguzzi, à semelhança do que preconiza Montessori, considera que a criança é autora dos projetos: contribui com o seu conhecimento, competências, tem liberdade para questionar, observar, sugerir caminhos, escolher materiais. É entendida como produtora e não apenas receptora passiva de cultura, com competência para assumir

um papel de antropólogo natural neste processo de descoberta do meio (Edwards, 2002; Edwards, Grandini & Forman, 1993; Gandini, 1993). Do mesmo modo, é comum nestas três abordagens pedagógicas europeias a influência do meio ambiente nas crianças e adultos.

Em Reggio, o processo de ensino-aprendizagem afasta-se de uma dinâmica unilateral, baseada em indicações normativas, para se aproximar dos interesses da criança num caminho de escuta sensitivo, de observação atenta e de documentação das aprendizagens e dos registos criativos de cada sujeito (Edwards, 2002). Com efeito, esta abordagem tem uma influência de concepções sócio-construtivistas e de autores como Dewey, Bruner, Piaget ou Vygotsky (Dodd-Nufrio, A., 2011).

Neste âmbito, Malaguzzi (1994) afirma tratar-se de um movimento que se afasta intencionalmente da separação e isolamento que caracterizam os tempos modernos para se constituir num caminho democrático, aberto à participação das crianças, profissionais e pais. Esta relação frutífera, rica e continuamente reescrita com o meio ambiente é determinante no desenvolvimento, em particular nos primeiros anos.

Apesar de em muitos aspectos necessitarem dos adultos, os projectos em Reggio são uma vertente do currículo em que os interesses, ideias, escolhas e preferências da criança assumem voz. Neste sentido, os educadores desenvolvem a denominada Pedagogia da Escuta, revelam sensibilidade às descobertas infantis e às emoções que elas provocam, observam e registam falas do sujeito, que se tornam parte integrante da documentação dos projectos, relatórios e diários, e que contribuem para a (re) construção de um ambiente que fala continuamente através exposições temporárias ou permanentes (Edwards, Grandini & Forman, 1993).

A relação entre adultos e crianças não é baseada no nível de *performance*, mas no progresso do projeto. O educador procura tirar partido da riqueza dos imprevistos e de momentos-chave, ouvindo as crianças, estimulando a discussão entre o grupo, promovendo a comunicação a co-acção:

“Such relationships have several benefits. The first is that the children’s minds are

engaged in challenging work which includes making decisions about what to represent, how to represent it, how to coordinate the efforts and resolve conflicting views of the various contributors to the project and so forth. Second, because the teachers' and the children's minds meet on matters of real interest to both of them, teachers' minds are also engaged. They seem more intent on listening closely to the children's suggestions, encouraging children to respond to each others' ideas, and they are especially more attentive to the risk of overassisting the children. (Edwards, Grandini & Forman, 1993, p. 29).

A participação das crianças: um olhar actual adaptado ao contexto português

Analisando o contexto escolar, diferentes investigações defendem uma orientação pedagógica orientada no sentido de promover a participação, a voz e a competência de cada criança (Agostinho, 2010; Araújo, 2012; Grande, 2010; Libório, 2010; Novo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009; Portugal & Laevers, 2010).

Num estudo focado no contexto belga, Vandenbroeck e De Bie (2006) defendem a existência de uma mudança paradigmática que valoriza a participação e competência da criança, ao invés da imagem de fragilidade e passividade que foi dominante até ao século XX. Estes conceitos devem ser constantemente problematizados, de modo a evitar riscos de normalização discursiva, que não abrangem a diversidade de grupos e contextos particulares.

Nesta linha, Mesquita-Pires (2012, 2013) defende a existência de uma comunidade escolar que cresce num processo democrático e cooperativo e transcende práticas tradicionalmente uniformizadoras. Neste sentido, há uma reconceptualização da imagem da criança, que deixa de ser entendida como alguém que apenas necessita de receber passivamente atividades predelineadas por adultos, atenta aos produtos finais e não tanto à riqueza dos processos. Com efeito, um caminho escuta ativa potencia um contexto de respeito e de confiança, que permite à criança comunicar as suas escolhas e participar de forma ativa no ambiente que o rodeia.

Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação das crianças pequenas, num processo colaborativo, baseado em relações democráticas e ambientes participativos, a Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta) promove e desenvolve a denominada Pedagogia – em – Participação. Trata-se de uma abordagem com um enfoque no domínio das dinâmicas contextuais e das interações entre crianças e adultos. Estas relações devem ser continuamente enriquecidas pela reflexão e cooperação dos profissionais, de modo a promover contextos educativos mais ricos, humanizantes e democráticos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

A consciência dos direitos da criança e do seu potencial ativo e criativo devem nortear a intervenção pedagógica, num processo colaborativo, em permanente transformação e pautado pela reflexão, participação e crescimento (Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001) referem que uma dinâmica de respeito, sensibilidade e cooperação deve estruturar as interações escolares. É um processo complexo, que se reinscreve continuamente, com uma clara abertura à voz da criança. Cada sujeito deve sentir espaço e conforto para expressar as suas ideias e sentimentos. Neste sentido, é necessário ir além dos monólogos, imposições e caminhos excessivamente delineados pelos profissionais: "As crianças que sabem desde muito cedo que têm a capacidade e a oportunidade para exercer controlo sobre as suas acções acabam por assumir as responsabilidade pelos seus próprios actos" (p.45).

Segundo Gordon e O'Toole (2014), apesar dos profissionais reconhecerem a importância de respeitar a criança, manifestam dificuldades em aplicar estes princípios em contexto de sala. Os autores defendem, neste sentido, três estratégias relevantes na promoção de diferentes competências e de um ambiente bem-estar: possibilidade de poder escolher, tempo de reflexão e auto-avaliação que inclua a voz da criança.

O relatório da Universal Education Foundation (Kickbusch, 2012) defende que para haver bem-estar é necessário encorajar a expressão do potencial único de cada

criança, facilitar a expressão da diversidade interior, permitindo passar de uma estratégia focada no défice para valorizar os pontos fortes e as diferenças.

A análise da comunicação também se deve estender à comunidade envolvente, ao envolvimento das crianças com o meio e à relação participativa que se desenvolve no contexto escolar. O documento desenvolve uma concepção holística do sujeito, sublinhando os sistemas dinâmicos internos e externos e a natureza diversa e complexa dos relacionamentos comunicativos connosco próprios e com os outros. Neste sentido, é determinante desenvolver estratégias de qualidade comunicativa:

“Os relacionamentos determinam quem sou, fazem com que me sinta seguro no mundo e com que contribua para esse mundo (...) um dos aspectos da importância dos relacionamentos é o sentimento de pertença, e de nos sentirmos seguros nessa pertença” (p. 105).

Nesta linha, as orientações curriculares definidas pelo Ministério da Educação (1997) para a educação pré-escolar dão relevo ao domínio das interações como aspeto a considerar pelos profissionais, numa estratégia de desenvolvimento que respeite a criança e promova competências a vários níveis:

"O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...). Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diversos intervenientes - entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos - e à gestão de recursos humanos e materiais" (p. 31).

Num estudo de caso em contexto italiano, Agostinho (2010) analisa formas de participação das crianças em jardim-de-infância, defendendo a existência de condicionamentos associados a questões temporais, espaciais, organização de recursos, uso do poder por parte do profissional ou por um caminho nem sempre claro entre proteção e participação.

Promover a participação das crianças é perceber que não há um modelo unívoco, mas uma diversidade de formas expressivas e de linguagens, não necessariamente verbais. Com efeito, cada criança tem o seu próprio ritmo e diferentes formas de observar,

comunicar, sentir a riqueza das experiências quotidianas. O educador deve ter abertura para escutar estas linguagens, promover a liberdade expressiva e potenciar caminhos de aprendizagem com génese nos interesses da criança e constantemente reinscritos nas riquezas que se tecem nos imprevistos.

Do mesmo modo Libório (2010) desenvolve um estudo, onde procura escutar a voz das crianças quanto aos seus interesses, atividades e vivências no jardim-de-infância. A pesquisa aponta o interesse que revelam na flexibilidade e possibilidades do espaço e na necessidade de momentos calmos onde possam estar sozinhas, sem o controlo dos adultos.

Com enfoque no contexto português, Gameiro (2004) refere numerosos constrangimentos na prática educativa em contexto de jardim-de-infância: “Foi-nos bem visível três aspectos predominantes desta relação: cansaço excessivo, esforço constante para se descontraírem e situações predominantes de perda de calma”(p.52).

Quanto à relação adulto-criança, verificou-se uma sistemática resistência em fazer o que o adulto diz, resultado que a autora atribui às relações tensionais existentes nos equipamentos. Constatou-se, ainda, uma elevada sistematização na relação adulto-criança, como tentativa de controlo. A autora reforça a importância de um esforço constante de adaptação e actualização, além de ser necessário repensar os conteúdos educativos leccionados das faculdades: “os educadores não montam a sua prática educativa tendo como pressuposto inicial os sinais emitidos pelas crianças” (p.171).

Escutar a voz das crianças: a complexidade do universo lúdico

A opção metodológica de incluir a voz das crianças na investigação, remete-nos para a relevância de abordar o universo lúdico, característico desta faixa etária (Kishimoto, 1994; Piaget, 1969). Esta dimensão é considerada na Abordagem Mosaico (Clark & Moss, 2011), que desenvolve uma estratégia diversificada e abrangente, com diferentes atividades: passeios, desenhos, fotografias, histórias.

De acordo com Kishimoto (1994), os jogos e brinquedos são marcas identitárias da

infância independentemente da época, cultura ou estatuto social. O jogo abrange aspetos, como a diversidade de regras e os objetos que motivam a atividade lúdica, sendo que esta contínua interação entre o real e imaginário deve ser escutada. De acordo com a investigadora, trata-se de uma temática marcada pela complexidade interpretativa, associada a diferentes contextos ou à diversidade de jogos existentes: simbólicos, de movimento, tradicionais, de lógica, construção, jogos de interior ou exterior, entre outros. Estas diferentes tipologias de jogo traduzem-se em diferenciações ao nível das suas características, sendo que é relevante considerar a diversidade do contexto social, cultural e histórico.

Qual é a relevância de integrar o jogo, como atividade por excelência a considerar na prática pedagógica? Jonhson, Christie e Wardle dão um enquadramento à questão: “The use of play answers one of the central dilemmas of education: how to motivate children to learn.” (2005, p. 199).

De acordo com os autores, o jogo cria oportunidades de consolidação ou aquisição de novas competências e promove o interesse da criança por atividades desafiantes, que se aproximem da sua zona de desenvolvimento proximal. Por outro lado, é uma atividade marcada pela não – literalidade, favorecendo caminhos de aprendizagem com base em recursos internos: diferentes objetos ou dinâmicas são dotadas de significações diferentes para cada sujeito. Finalmente, através do jogo as crianças estão mais focadas na dinâmica do processo e não em alcançar objectivos: “We believe that there is a two-way relationship between play and development. Development is served by play and development is seen in play (Jonhson, Christie & Wardle, 2005, p.56).

Do mesmo modo, Ortega (1992) defende que a motivação em realizar actividades lúdicas está necessariamente associada a uma característica inerente ao ser humano: a curiosidade epistemológica. Neste sentido, o jogo e a aprendizagem estão intimamente relacionados. Muitas vezes o jogo antecede ou sucede atividades formais de “trabalho”, tidas como promotoras por excelência da aprendizagem. No entanto, é necessário dar mais atenção à atividade lúdica, marcada pela sua espontaneidade e

por ações motivadas intrinsecamente.

Deste modo, de acordo com a autora, o educador não deve excluir a linguagem lúdica, mas integrá-la no contexto educativo e desenvolver uma prática de observação e escuta das crianças, procurando perceber os seus interesses, estratégias e opções. Este processo de observação participante, estudo, registo, organização de materiais entende o jogo como domínio a considerar no contexto educativo, pelo seu grande potencial no desenvolvimento de competências.

A noção de jogo assenta numa conceção multidimensional, onde os meios e as funções desenvolvidas revelam ter maior importância dos que os fins. Neste sentido, o jogo pode possibilitar um aumento de caminhos exploratórios e potenciar comportamentos criativos, cooperativos em detrimento de situações estereotipadas (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007).

Neste sentido, as estratégias educativas devem considerar, em primeiro plano, a liberdade de ação da criança. É uma perspetiva que respeita a sua competência e participação e entende esta riqueza expressiva como um importante recurso para a organização pedagógica em diferentes domínios: materiais, tempo, espaço, interações (Kishimoto, 1994).

Brougère (2010) afirma que não há uma linha unívoca e obrigatória na relação entre o jogo e a aprendizagem, até pelas características e essência funcional diferenciada. Com efeito, o autor defende a existência de uma relação marcada pela variedade e aleatoriedade, num percurso que se constrói com complexidade.

Uma definição de jogo pode delimitar o conceito em estruturas demasiado asfixiantes. Neste sentido, o autor opta por uma estratégia de análise, com destaque para duas características estruturantes: o caráter ficcional acompanhado por uma decisão. Estas duas dimensões abrangem outros aspetos, nomeadamente diferentes modalidades de decisões, em que se engloba o recurso a regras, a existência de incertezas e a ausência de consequências. O debate em torno de uma dimensão séria do jogo resulta da tensão entre a necessidade de diversão e de aprendizagem associada à infância, sendo

que o carácter sério se pode adaptar ao jogo ou destruí-lo (Brougère, 2012)

Na perspetiva de Huizinga (1951/1955), a liberdade, a intenção voluntária da participação é um dos aspetos que definem o jogo. Trata-se de uma atividade que na sua essência tem uma dimensão lúdica, não séria, que se traduz numa intensidade e absorção que podem contribuir para modos de agir complexos. Com efeito, o autor defende que o jogo traduz uma dimensão significativa, numa ação ritualística, com uma ordem temporária que se afasta do real e assume um carácter fictício, possui regras próprias, é limitada no tempo e espaço. Há ainda um aspeto definidor relacionado a uma ordem temporária, num processo de envolvimento e consciência que pode variar entre a função poética da imaginação, uma estratégia de representação ou aspetos tensionais que marcam a necessidade de alcançar um propósito ou objeto:

“play is a voluntary activity or occupation executed within certain fixed limits of time and place according to rules freely accepted but absolutely binding, having its aim in itself and accompanied by a feeling of tension, joy and the consciousness that it is “different” (sublinhado do autor) from the ordinary life.(...) We ventured to call the category “play” (sublinhado do autor) one of the most fundamental in life”.
(Huizinga,1955, p.28)

O jogo também deve ter um enquadramento social e histórico, sendo que a própria diversidade linguística se traduz numa abrangência significativa. Para o autor, o jogo tem um papel primordial e anterior à cultura e neste ritual ancestral emerge a expressão social e cultural. A música, filosofia, poesia e outras formas de expressão têm a sua génese e desenvolvimento no jogo: “We have to conclude, therefore, that civilization is, in its earliest phases, played” (Huizinga, 1955, p.173).

1.3 Variáveis Utilizadas

As questões e a hipótese deste estudo determinam a identificação de algumas variáveis: o espaço interior e exterior e a variabilidade que se verifica na interação das

crianças com pares, adultos e brinquedos em função dos espaços escolares. Pretende-se, ainda, verificar a existência de uma eventual variabilidade no relativamente a pressupostos pedagógicos e práticas dos adultos nos dois espaços (Almeida, 2008).

O contexto ambiental

O contexto ambiental é relevante na determinação de tipo de jogos, experiências lúdicas e de aprendizagens que a criança vai realizar. Neste sentido, há uma relação a considerar entre o meio e o desenvolvimento de vários tipos de competências (Aguiar, 2003).

Diferentes variáveis podem afetar os contextos lúdicos, algumas das quais podem ser definidas pelos educadores. Com efeito, dimensões associadas à densidade do espaço, podem ter relevância na relação social, e em domínios afetivos, sendo que uma diminuição do espaço disponível tem uma relação com o aumento de jogos de grupo e maior frequência de situações de agressividade (Dempsey & Frost, 2002).

No domínio da organização da sala, há que ter em consideração uma diversidade de critérios: não haver proximidade entre actividades incompatíveis e estas deveriam estar claramente definidas; a disposição dos materiais deve facilitar a seleção e uso por parte das crianças; não sobrecarregar o espaço disponível com equipamentos e materiais, deixando pelo menos um terço livre (Teets, citado por Dempsey & Frost, 2002).

Ambiente exterior: recreios

Os recreios devem ser valorizados e enquadrados na prática pedagógica, numa altura em que os centros urbanos, com poucos espaços verdes, e a expansão significativa das novas tecnologias, retiram cada vez mais tempo ao jogo nos espaços exteriores.

Sutton-Smith (1994) defende que as experiências lúdicas das crianças têm sido progressivamente controladas em procedimentos institucionais e de segurança. Com efeito, tem havido um aumento da vigilância enquadrada em parâmetros de intervenção e um controlo institucional, que se verifica com o crescimento visível da organização dos tempos livres das crianças.

A possibilidade de explorar a vertente lúdica nos recreios favorece a exploração e o desenvolvimento de diferentes competências, onde se destaca o domínio da motricidade. Trata-se de uma vertente necessariamente relevante, numa altura em que as mudanças sociais e familiares nos meios urbanos reduziram significativamente o jogo em contextos lúdicos exteriores. Com efeito, verifica-se um aumento significativo do sedentarismo, ocupação de tempos livres com videojogos, televisão e atividades lúdicas estruturadas em contexto institucional (Neto, 1997).

Por outro lado, os recreios na denominada Pós-Modernidade não variaram muito em termos de características, comparativamente com os equipamentos construídos nas últimas décadas. De fato, os *designers* destes espaços ignoraram ou subvalorizaram o uso de símbolos culturais na infância, a favor dos valores predominantes dos adultos. Desde modo, há uma dificuldade evidente em termos de apazibilidade e atração da criança comparativamente com jogos de computador, televisão, vídeos ou centros comerciais, como fontes ou locais de entretenimento (Hendricks, 2003).

Apesar das atividades no exterior não serem devidamente valorizadas, há um potencial lúdico e educativo a considerar nas áreas exteriores das escolas (Pereira, Neto & Smith, 1997).

Com efeito, as crianças necessitam de oportunidades para explorar, manipular, descobrir, criar, superar os seus limites em espaços que a aproximam duma linguagem

intrinsecamente sua: a ligação vital aos elementos naturais que a fazem transcender de um estado de fragilidade e debilidade, que se verifica em situações com pouco acesso ao exterior (Montessori, 1909/1965).

Os recreios também favorecem o conhecimento do mundo: como é que as plantas crescem? A que cheiram as flores? Como crescem as borboletas? Porque chove?

Há uma diversidade de experiências no espaço exterior que potenciam situações de aprendizagem em diferentes domínios: conhecimento do mundo, formação pessoal, e social e domínio da expressão/comunicação, com recurso a atividades tão variadas, como jardinagem, construção, jogos de bola, corridas, exploração de recursos do meio (Ministério da Educação, 1997).

Os recreios permitem que a criança desenvolva as suas capacidades em profunda harmonia com a linguagem lúdica, que se expressa em atividades tão diversas como correr, saltar, escalar, brincar às escondidas, usar recursos expressivos que muitas vezes não podem ser realizados no interior.

Neste sentido, é determinante que o educador possa organizar um espaço que possibilite o jogo, a expressão criativa, a exploração e, ao mesmo tempo, condições de segurança e de adaptabilidade à faixa etária e características do grupo. O profissional deve estar atento, observar e intervir, quando necessário, na introdução e apoio a atividades; desenvolver um conjunto de experiências significativas no espaço exterior (Ministério da Educação, 1997).

O facto é que os ambientes escolares interiores e exteriores devem reflectir as necessidades de desenvolvimento da criança, potenciar condições de segurança, de modo a que o papel do educador possa ser respeitador, promotor de um crescimento holístico: “Mesmo quando tentamos definir, manipular e treinar a actividade lúdica das crianças, elas continuam, felizmente, indiferentes aos nossos esforços. E nem nós quereríamos que fosse de outra maneira” (Dempsey & Frost, 2002, p. 714).

Os materiais

Quase tudo o que rodeia a criança pode ser transformado em algo mais, cada objecto apresenta uma multiplicidade de possibilidades. Deste modo, durante o acto de brincar, a criança está constantemente a mover-se do real para o possível: o mundo é um potencial recreio e um potencial brinquedo. Atraída por um objecto, a criança pode transformá-lo em algo mais: uma colher que se transforma num homem que corre, uma folha num animal (Wegener-Spöhring, 2003; Vygotsky, 1988/sd).

Os brinquedos aproximam-se, assim, do mundo criativo e metafórico das crianças, não havendo uma necessidade óbvia de um processo de manufatura. Poderá ser um simples objeto que pode adquirir formas e dignificados variados, na esteira do que defende Vygotsky (1988/sd).

De acordo com Wegener-Spöhring (2003), os brinquedos são um veículo que promove a imaginação e ao mesmo tempo um objeto de compreensão do mundo, criando um potencial de ligação entre o mundo interior e exterior: "In toys the real world meets the fantasy world of the child" (p.73).

Retter (2003) defende a emergência de novos significados e contextos que enquadram o ato de brincar na denominada Pós-Modernidade. Para o autor, as mudanças nas estruturas familiares conduziram a um aumento da especialização de um conjunto de técnicos que, num contexto institucional, procuram dar resposta às mudanças das dinâmicas familiares, organizar com método tempos livres e, ao mesmo tempo, promover as competências do sujeito. No entanto, esta especialização é inversa a um caminho de autoconsciência e liberdade da criança.

O autor identifica quatro elementos estruturantes na avaliação de brinquedos e jogos: i) a qualidade do material usado (segurança, questões ecológicas e higiénicas); ii) dimensão funcional; iii) *design* atrativo; iv) ideia central do brinquedo e potencial de motivação (p. 171).

O uso, a disposição dos materiais e brinquedos num equipamento de infância está associado à disponibilidade financeira, linha de orientação do equipamento, mas também às características e preferências dos educadores.

Almqvist (1994) refere que os profissionais preferem ver as crianças envolvidas em atividades mais calmas do que em jogos barulhentos, como imitar sons de carros ou correr na sala. Para a autora, os brinquedos em jardins-de-infância podem ser vistos como manifestações de uma cultura que pouco tem mudado: "the persistence among school teachers to preserve tradition is well documented" (p.16).

Na mesma linha, Hartmann e Brougère (2004) defendem que, no domínio da seleção dos brinquedos em contexto de jardim-de-infância, ainda há uma forte influência da tradição. Neste processo, ao contrário do que se verifica em contexto familiar, a criança não tem voz quanto à compra de materiais. Por outro lado, verifica-se que no contexto escolar há uma intencionalidade de recorrer aos brinquedos para estruturar caminhos de aprendizagem em relação ao meio.

Vários investigadores têm abordado a importância dos materiais no jogo simbólico. Dempsey e Frost (2002) defendem a importância de avaliar a estrutura dos brinquedos em função da faixa etária das crianças e haver uma abertura ao universo criativo. Com efeito, os materiais não estruturados conduzem a uma maior variedade de jogo de simulação, mas a ausência total de conotações temáticas não favorece o jogo simbólico. Os autores defendem que os materiais e equipamentos referentes ao jogo simbólico deveriam ser realistas para as crianças mais pequenas e com menor conotação realista no caso de crianças mais velhas.

A intervenção do educador deverá ter atenção à diversidade de materiais e ao potencial de experiências criativas. Com efeito, a dimensão educativa do jogar pode estar associada a um sentido amplo, onde o contexto e os materiais permitem a livre exploração de recintos, enquanto num nível mais restrito existe uma acção orientada no sentido de promover um conteúdo específico. (Kishimoto, 1998).

Pares

Neste domínio, há que ter em conta aspectos como o grau de familiaridade, o sexo e o tamanho do grupo, havendo neste último aspecto estudos que apontam para o facto de nos grupos mais pequenos (12 versus 24 crianças), se verificar maior interação entre pares, mais disciplina, menor interação entre adulto e criança e maiores probabilidades de ocorrência do jogo fantasioso. (Dempsey & Frost, 2002).

A nacionalidade, cultura, aspetos socioeconómicos e modelos curriculares também são elementos a ter em conta no âmbito dos contextos lúdicos. Há, ainda, diferenças entre o contexto interior e exterior, estando este último associado a uma atitude menos directiva por parte dos adultos (Pereira, Neto & Smith, 1997).

1.4 Objectivos

Esta investigação tem como objetivo principal analisar a questão do espaço em jardim-de-infância, com a participação das crianças e adultos, com recurso à abordagem mosaico. Pretende-se investigar formas de interação e de participação dos adultos e crianças nos espaços interiores e exteriores.

São objetivos específicos:

1. Explorar o espaço escolar com a participação das crianças.
2. Percepcionar atividades de interesse com a participação das crianças.
3. Analisar interações das crianças com pares, adultos e brinquedos nos espaços interior e exterior.
4. Analisar perceções dos educadores em relação ao espaço interior e exterior.
5. Investigar interações dos adultos com colegas e crianças.

2. MÉTODOS

Tendo em consideração o âmbito do estudo, partimos da hipótese de que o recurso ao ambiente interior e exterior afeta o padrão de comportamento das crianças na relação com pares, adultos e materiais. O espaço influencia, ainda, a prática profissional, ao nível da interação com crianças e na planificação pedagógica.

2.1 Participantes e o equipamento observado

Para responder às questões do estudo, optou-se pela realização de um estudo de caso múltiplo a um grupo de sete crianças num jardim-de-infância, com orientação do Professor João Nogueira. O estudo de caso permite um olhar aprofundado sobre a temática, com a participação dos adultos e crianças.

A seleção das crianças foi feita com base na idade: crianças integradas em sala de jardim-de-infância, com idades entre os três e os cinco anos. Tendo em conta a altura do ano, muitas crianças encontravam-se de férias e, neste sentido, a escolha recaiu sobre as crianças que estavam presentes no equipamento na altura da observação. De modo a respeitar a confidencialidade de todos os participantes, os nomes das crianças foram alterados.

O centro onde se realizou a observação é uma Instituição de Solidariedade Social. A instituição divide-se em três edifícios: um com as valências de creche e jardim-de-infância; um centro de atividades de tempos livres (A.T.L.) e um centro de convívio de idosos. O centro procura dar respostas a situações sociais de emergência.

O edifício que dá resposta às crianças mais novas tem dois pisos: o primeiro andar destinado à creche (crianças até dois anos) com duas salas (a sala de bebés tem dormitório), sala de refeições, dormitório, fraldário, sala polivalente, espaço de arrumações e sala de pessoal. Este piso tem, ainda, uma ampla varanda exterior.

No rés-do-chão existem duas salas: uma de creche (a sala de transição) para crianças com idades entre dois e três anos e a sala de jardim-de-infância, uma sala heterogénea, com capacidade para 25 crianças com idades entre os três e os seis anos. O rés-do-chão é bastante amplo e acolhe, ainda, os seguintes espaços: cozinha e refeitório, uma casa de banho para crianças e uma para adultos, dormitório, sala de convívio para adultos, secretaria, sala da direção, lavandaria, arquivo e despensas.

O espaço exterior é amplo e tem estruturas fixas: escorrega, baloiço e casinha.

No ano letivo de 2014/1015, E1, A1 e A2 foram respetivamente a educadora e auxiliares responsáveis pelo jardim-de-infância.

A3 é uma auxiliar de educação que dá apoio a várias salas.

A4 e A5 foram as auxiliares de educação da sala de transição da creche.

2.2 Os Instrumentos

Esta investigação desenvolve uma análise qualitativa de uma amostra significativa de pequena dimensão, com recurso à observação direta participante, que inclui notas de campo e recolha de dados através de fotografias, gravações áudio (Creswell, 2012).

A opção pelo estudo de caso prende-se com uma intencionalidade clara na recolha de dados significativos, profundos e intensivos em relação a um grupo de crianças em contexto pré-escolar.

Pretende-se recolher informações através da abordagem *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2011). A abordagem mosaico, desenvolvida por Clark e Moss (2001, 2011), é uma estratégia que promove a escuta ativa da criança através de uma diversidade de métodos que, em interligação, permitem aprofundar os seus diferentes modos de expressão e respeitar a sua individualidade. Estas estratégias incluem:

- i) fotografias tiradas e selecionadas pelas crianças;
- ii) realização de passeios;

- iii) construção de um mapas e modelos pelas crianças;
- iv) desenhos;
- v) dramatização;
- vi) entrevistas.

Trata-se de uma abordagem que incentiva o envolvimento das crianças, mas também dos profissionais e dos pais, promovendo a sua escuta ativa através de entrevistas, que se abrem às suas perspetivas.

Nesta estratégia existem fases a considerar: i) a observação e escuta ativa de crianças e adultos; ii) a reflexão e criação de sentido a partir destes dados. Há uma terceira fase, que surgiu com a aplicação do método ao longo dos anos, que se prende com a continuidade ou mudança em função da observação (Clark e Moss, 2011).

De acordo com os autores há uma diversidade de características associadas a esta abordagem: i) cariz multimetódico: respeita a diversidade de linguagens e dá espaço para cada criança se expressar de acordo com os seus interesses; ii) participativa: entende a criança como sujeito com competência e dá espaço para que possa expressar o que sente ou pensa; iii) adaptável (a uma diversidade de contextos institucionais); iv) focada na criança; v) praticabilidade; vi) potencial reflexivo com crianças e adultos.

2.3 Procedimentos

Em termos de procedimento, procurou-se uma integração serena e optou-se por um momento de observação, em primeiro plano, e de abertura e interação livre com as crianças. O recurso às diferentes técnicas da abordagem mosaico baseou-se nos interesses específicos de cada criança. No contexto da presente investigação, recorreu-se à entrevista, passeios, desenhos, mapas e câmaras fotográficas. Envolveu-se, ainda, os profissionais e os pais através da realização de entrevistas.

As conversas realizadas com crianças foram bastante variadas, algumas realizadas em diferentes momentos e uma criança preferiu sistematicamente estar com colegas. Procurou-se dar tempo para cada um dos participantes realizar as atividades e expressar perspectivas e sentimentos através de atividades lúdicas ou em espaços do seu interesse.

No primeiro dia os profissionais mostraram alguma resistência à investigadora, perguntando “quanto tempo demoraria o estudo”. O receio inicial foi rapidamente ultrapassado e durante os dias de observação os profissionais mostraram abertura e disponibilidade para responder às questões do investigador.

Os pais, depois de esclarecidos sobre o estudo, mostraram grande receptividade na colaboração com a investigadora.

Com este estudo, pretende-se descrever, de modo aprofundado, acontecimentos imprevistos, situações relevantes, com particular enfoque nas vozes das crianças. Trata-se, neste sentido, de uma investigação que tem um enquadramento contextual, temporal e institucional, no qual se procura aprofundar mecanismos e estratégias de participação das crianças e desenvolver uma narrativa profunda e rica em relação a questões do espaço.

Apesar de permitir uma generalização dos resultados, o estudo de caso permite uma clara abertura à complexidade das relações sociais, uma descrição profunda de situações com recurso aos atores. No entanto, há a registar a dificuldade de organização e sistematização dos dados.

Por outro lado, o estudo de caso, pela profundidade de observação de um contexto determinado, poderá facilitar estratégias de resolução de problemas e a tomada de decisões que melhorem práticas e o ambiente educativo.

Este estudo tem a vantagem de pode ser lido por um público-alvo mais abrangente, embora possa haver o risco de ser entendido como uma linguagem “menos” científica (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Esta investigação recorre ainda à observação indireta, mediante entrevistas semi-

estruturadas realizadas aos profissionais, com uma estratégia de abertura de respostas aos saberes do entrevistado e aos imprevistos e opção pela análise de conteúdo para investigar a sua complexidade (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2012; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Neste sentido, é uma estratégia que não se encerra em perguntas pré-formuladas e procura caminhos significativos ao introduzir no processo elementos referenciados pelo profissional ou aspetos a considerar decorrentes da observação e da participação das crianças.

Tendo em conta esta opção metodológica, o investigador teve em atenção a direção do seu olhar interpretativo e evitar o preconceito de posturas e posições previamente assumidas. Por outro lado, procurou apostar na clareza do processo da entrevista, recorrendo a estratégias que implicam conhecimento profundo do assunto, estruturação, sensibilidade, gentileza, foco, abertura, interpretação.

Pretendeu-se, através da análise de conteúdo, interpretar significados da entrevista, organizar, clarificar, estruturar temas relevantes e caminhos de análise narrativa (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Com efeito, a recolha de dados através da entrevista foi flexível, sensível ao ouvinte, aberta aos seus pontos de vista, com recurso a estratégias variadas: o humor, resumo partes da conversa, solicitação de histórias ou desafios. O objetivo é que a entrevista pudesse transparecer pontos de vista dos atores, o que implicou uma escuta atenta, que procurou evitar quaisquer tipos juízos de valor. Pretendeu-se uma incursão aprofundada com perguntas pertinentes, abrangentes que não convidem apenas ao “sim” ou “não” (Bogdan & Biklen, 1994).

Todos estes passos foram regidos por rigorosos princípios éticos, pelas devidas autorizações formais e respeito pela confidencialidade e anonimato dos participantes: os nomes das crianças foram alterados.

2.4. Observação

A observação foi realizada entre os dias 6 e 14 de Agosto de 2015. No dia 6, realizou-se uma pequena conversa com a coordenadora geral das valências, E1.

A investigadora aprofundou as estratégias e objetivos do estudo e respondeu ao interesse da profissional em relação à Abordagem Mosaico, disponibilizando algumas referências teóricas. A coordenadora explicou algumas rotinas e características do centro, ressaltando que se trata de um período que foge à rotina típica. O mês de Agosto é marcado por atividades espontâneas, mais centradas no espaço exterior. A investigadora foi apresentada aos elementos da equipa que estavam presentes.

Ficaram ainda acordados os horários de observação mais favoráveis. A ideia inicial seria fazer uma observação ininterrupta durante o dia escolar, mas devido à sesta e a alguns horários de saída, a maioria das atividades realizadas com as crianças ocorreu no período da manhã.

Realizou-se uma observação com recurso à Abordagem Mosaico junto de oito crianças, com idades entre os três e os cinco anos. A turma de jardim-de-infância junta-se à turma de transição de creche durante os meses de Julho e Agosto.

Uma das crianças (Tiago) entrou de férias mais cedo, pelo que não foi possível concluir a abordagem com esta criança, optando-se por não integrar os resultados nesta investigação. A Lia, Gabriel e Caetano entraram de férias, após o quarto dia de observação.

Procurou-se realizar uma observação serena, mas ao mesmo tempo disponível para participar e responder às perguntas e interesses das crianças.

A investigadora falou com todos os pais, pediu a sua colaboração e explicou os objetivos do estudo, ressaltando a sua dimensão ética. Sete pais foram entrevistados. A investigadora apenas não conseguiu falar com os pais de Gabriel. As entrevistas e as observações foram transcritas pela investigadora.

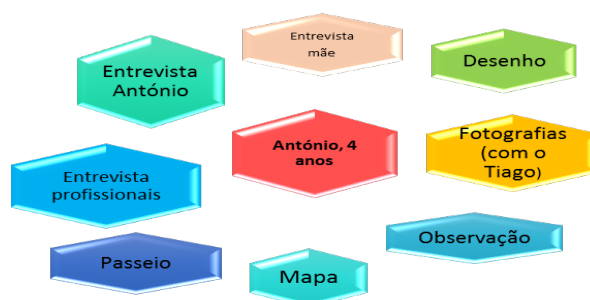
3. RESULTADOS

O presente capítulo sistematiza os resultados obtidos com a utilização da Abordagem Mosaico. Procurou-se realizar uma escuta atenta à voz de cada criança e possibilitar um espaço de abrangência com abertura à participação de cada sujeito, em função dos seus interesses e escolhas. Neste sentido, os resultados da utilização da abordagem são organizados para cada criança e descritos com maior extensão nos anexos.

Este capítulo procura, ainda, sistematizar os resultados das observações gerais na caracterização do espaço, com especial enfoque na organização de atividades no interior e no exterior, materiais usados, interações entre adultos e crianças. Finalmente, são descritos os aspetos relevantes resultantes da análise de conteúdo das entrevistas, realizadas às profissionais da instituição em análise. A descrição destes resultados poderá ser consultada com maior profundidade nos anexos.

3.1. A abordagem mosaico: a participação das crianças

Crianças com voz: o caso de António



Estes temas foram o foco da observação e da conversa com António e também com a mãe e profissionais:

Conforto no acolhimento: António revelou nos dias de observação muita dificuldade em ficar na escola. Revela em conversa vontade em ir para casa: “Já vou de férias e não vou para a escola muitos dias”.

A1 afirma: “O mais difícil é o acolhimento...depois ele fica bem”.

Passeios e atividades fora da rotina: Durante a entrevista, A. afirma: “Eu gosto dos bonequinhos da boneca de trapos (contadora de histórias que visita ocasionalmente a escola). Quando fui para a escola vi uns bombeiros, vi a ambulância...eles têm uns carros muito grandes”. Quando está a realizar o mapa com a Maria mostra entusiasmo com a vinda da boneca de trapos.

A mãe reforça o interesse por atividades diversificadas: (Um bom dia para António) é “um dia cheio de atividades, em que ele participe”.

Brincar com pares: António prefere realizar o passeio, a entrevista e concretizar o mapa com amigos. No espaço exterior brinca com facilidade com os pares.

“Esta fase está a ser um pouco complicada. Quando não tem cá muitos amigos”, mãe do António.

Brincar no exterior: António mostrou entusiasmo no exterior: “gosto de brincar às apanhadas”

A1 afirma: “Ele gosta de correr em liberdade, gosta muito do carrinho, da bola”.

Brincar no escorrega e casinha (exterior): António escolheu fazer um desenho do escorrega e da casinha. Na entrevista revela: “gosto de brincar às apanhadas, gosto da casinha (exterior), dos jogos.

*Brincar com carros: Costuma trazer um carrinho de casa. Durante as atividades com a investigadora e, no dia em que traz um carro, escolhe brincar com o carro.

Atividades com movimento: No exterior, é frequente António correr e explorar vários recantos do recreio com pares. Durante a tour, Tiago foca-se nas fotografias, mas António prefere o movimento (sobretudo no exterior) e a exploração (no interior).

A mãe refere: “Um mau dia é que não se faça uma atividade dinâmica. Tem que ter movimento, ação, brincadeira. Se for mais calmo, farta-se rapidamente”.

Jogos: Durante a tour e na realização do mapa, António opta por brincar com jogos. Na entrevista António refere: (gosto) dos jogos (olha para os jogos)

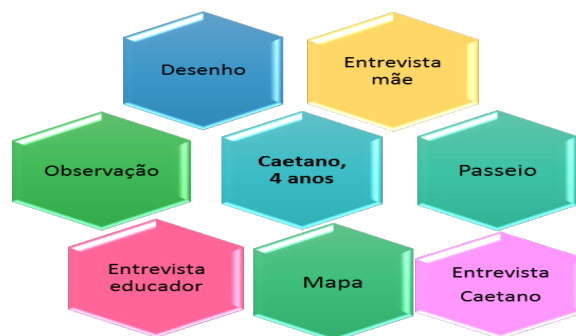
- Queres brincar?

- Sim (escolhe um jogo).

Relação com a família: Durante a realização do mapa refere: “Estou a fazer também a minha casa” (desenhou a casa a partir do arco-íris). No dia 13, revela interesse em mostrar o mapa que está a fazer à mãe.

A mãe afirma: “Nesta fase (do ano escolar) ele já me diz que não precisa mais da escola. Todos os dias me pergunta quando vai de férias”.

Crianças com voz: o caso de Caetano



Estes temas foram o foco da observação e da conversa com Caetano e também com a mãe e profissionais:

Espaço exterior: Caetano revela muito interesse no exterior. Durante o passeio mostra, juntamente com Gabriel, os seus locais favoritos no exterior: o escorrega e o baloiço. Na entrevista afirma: “Gosto de brincar com o baloiço, escorrega, apanhadas, corridas, escondidas”.

A1 afirma: “Ele gosta de brincar cá fora”

Atividades diversificadas: Durante a tour e na observação, o Caetano gosta de variar com frequência, não permanecendo muito tempo numa atividade.

A mãe afirma que para o Caetano um dia bom é: “Eles terem várias atividades....brincando e aprendendo. Esteve cá a Ciência Divertida e ele gosta muito quando há programas que saem da rotina”. A mãe acrescenta que Caetano não gosta de estar “muito tempo parado a escutar”. Afirma ainda que “Ele gosta de mexer. Ele ainda está a aprender a apetência da concentração. Estar sentado seria chato...vai chegar lá, mas está a desenvolver a apetência”.

E1: “O sacrifício para ele é estar sentado na manta. Um mau dia é se tivesse que ficar sentado na manta”.

Cumprir regras (evitar castigos): Na entrevista Caetano afirma: “Não gosto de brincar com os bebés. Os bebés não sabem brincar porque são pequeninos (...). Nós estamos nos bebés quando estamos de castigo. Quando fazemos barulho, a professora (E1) diz...eu não quero barulho...e diz para não falar senão vai pôr de castigo”.

Exploração de materiais da sala: Durante o passeio mostra muito interesse em explorar materiais, particularmente os livros e jogos: “porque é que os livros não estão ali?”, refere. Escolhe um jogo para brincar, mantendo grande envolvimento na atividade.

Brincar com bola: Durante o passeio refere: “Gosto da bola”, encontra no corredor uma bola e começa logo a brincar:

Caetano: tem aqui uma bola (à entrada do corredor).

Gabriel: Agora vou tirar (uma foto) ao filme.

Caetano: (enquanto brinca com a bola) Golo do Sporting!

Durante a realização do mapa, opta por desenhar uma bola. Na atividade do desenho, opta por fazer uma bola.

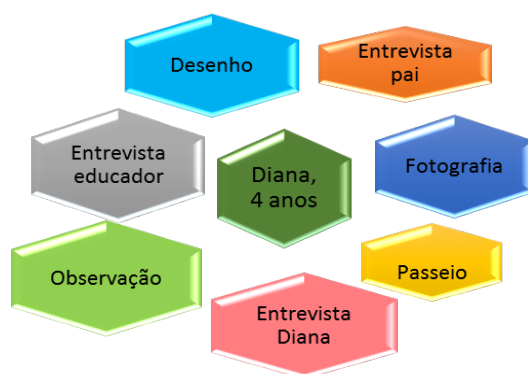
Atividade individualizada com adulto: Na entrevista Caetano mostra ter gostado da atenção individualizada do adulto. Quando questionado sobre o melhor dia da escola

refere: “Quando estivemos a brincar...foi quando fomos lá acima ontem” (ver os bebés).

E1 afirma: “É dos meninos mais carinhosos que tenho”.

Brincar com carros: E1: “Adora carros, não havia um dia em que ele não me falasse de carros” A4: ...ele gosta de carrinhos. No passeio, quando viu um carrinho na sala, começou logo a brincar.

Crianças com voz: o caso de Diana



Estes temas resultam da observação, da conversa com Diana e também com pai e profissionais:

Atenção individualizada do adulto: Durante todos os dias da observação Diana, pediu para realizar uma atividade com o adulto. Quando está a realizar o passeio refere à investigadora: “Eu gosto de brincar contigo na cozinha”. Na entrevista afirma: “eu vou ficar contigo (a fazer uma atividade)”.

A1 “A Diana tem falta de afeto, ela entra na escola a correr, fala com toda a gente”.

A2: “Ela é muito meiga, amorosa... o brincar dela é chatear”.

E1: “tem uma necessidade enorme de atenção do adulto, por isso exterioriza o seu desagrado com os colegas”.

O pai afirma:” when I make the food she wants to help”.

Comunicação com adultos: No período do acolhimento, enquanto as crianças chegam, Diana aproxima-se sempre dos pais para falar com eles. No recreio, vai várias vezes de encontro ao adulto, para faar com ele ou abraçá-lo. No dia 11, uma mãe de uma criança de creche fala algum tempo com o adulto. Dina dirige-se ao irmão e fala com ele. Quando se vão embora afirma à investigadora: "ele é meu amigo".

Brincadeira com pares: Diana procura brincar com pares. No passeio, começa a brincar com António na área da casinha. No dia da piscina, brinca com pares. No dia 14 brinca com António e Maria às casinhas.

Brincadeira no interior: Na realização do passeio com a investigadora, opta por ficar na sala. Diana afirma durante a entrevista: "Eu não gosto de brincar lá fora", mostrando vontade de explorar a sala.

Desenho e pintura: "Eu gosto de pintar...com lápis de cera...o rosa é a minha cor favorita". Diana afirma que gosta de "brincar com as crianças a pintar". Enquanto faz um desenho afirma: "vou fazer um balão...eu queria pintar...quem é que arrumou a tinta?".

*Diversidade e pouca permanência nas atividades: Durante a tour, muda com frequência de atividades. E1 afirma: Ela tem uma dificuldade enorme na concentração". Acrescenta que a Diana gosta de "atividades que não exigem muita atenção: digitinta, coisas para sujar e mexer".

*Relação com o pai: "Vou pintar o pai...não consigo...ajudas a fazer o cabelo do pai (escolhe cor de rosa) ...o rosa é a minha cor favorita".

Crianças com voz: o caso de Gabriel



Estes temas resultam da observação, da conversa com Gabriel e também com profissionais:

Tempo para brincar no exterior: Logo no início da tour, Gabriel refere: "O que gosto é do exterior". Ainda no passeio refere: "As flores são tão lindas (fotografa) ...olha aqui andam uns bichinhos" (mexem na terra e procuram bichos de conta). Os dois envolvem-se na atividade e os colegas do recreio juntam-se a eles.

No desenho, escolhe desenhar as estruturas do espaço exterior: o escorrega, baloiços e casinha. Na entrevista refere que gosta de brincar nos baloiços e opta por colar a foto da casinha.

No mapa desenha as estruturas do espaço exterior: escorrega, baloiços e cola a casinha.

Brincar com um amigo especial: A1: "Dá-se muito bem com o E. (entretanto saiu". E1: "É muito influenciado pelo E.". Na entrevista, Gabriel fala no E. Como uma das pessoas que mais gosta, mas refere que não gosta quando ele manda".

*Brincar com pares (com a saída dos amigos): Em conversa no dia 7 de Agosto, Gabriel afirma: Tenho saudades do Hélio...foi para outra escola. Eu também tinha outro amigo, E. (saiu...)". Durante o desenho refere: Este sou eu...mas não vou ficar sozinho (acrescenta ao desenho alguns amigos: Nádia, António, Rita.

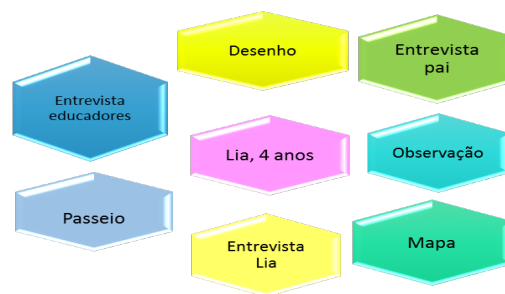
*Cozinha: Mostra com entusiasmo a área da cozinha durante o passeio e fala na cozinheira, a Patrícia. Gabriel salienta, ainda, a comida boa que come na escola:

esparguete, almôndegas. Durante o passeio realizado com a investigadora, Gabriel permanece algum tempo na janela do corredor do espaço da creche a observar a sala de refeições. Opta também por brincar na área da casinha (nomeadamente a cozinha), que refere ser um espaço onde gosta de brincar no decorrer da entrevista.

*Comida: Durante o passeio com a investigadora, opta por brincar na área da casinha e tira logo os alimentos: "Faço comida, temos ali comida (mostra frutas de plástico) ". Fala várias vezes nos seus pratos favoritos na escola: puré, almondegas e esparguete.

Locais onde se possa esconder: Na entrevista refere: "Olha! Consigo meter-me aqui dentro" (do armário, na área da casinha). No passeio, correu para o pequeno túnel, numa das salas da creche.

Crianças com voz: o caso de Lia



Estes temas resultam da observação, da conversa com Lia e também com pai e profissionais:

Espaço para fazer sozinha: Quando questionada sobre o que acha que os adultos deveriam fazer na escola, refere: "Deixar a gente fazer coisas sozinhos". Quando está a fazer o mapa, Lia afirma à investigadora com convicção: "eu sei fazer!".

A1 afirma: " Ela gosta muito de participar nas atividades".

Espaço para explorar (interior): Durante o passeio, Lia mostra muito entusiasmo com as atividades de desenho, a casinha e os jogos, que revela interesse em explorar. O pai afirma: "Se for sempre a mesma rotina, ela faz mais beicinho. Só para lhe dizer, eles

não vinham a esta sala há um mês”. A1 afirma: “Ela adora atividades de concentração”.

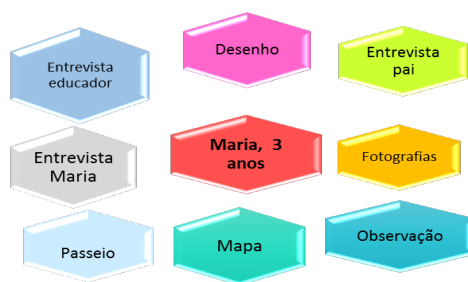
Brincar com pares: Lia fala numa amiga, a Tânia como a sua favorita. Escolhe fazer o mapa com Gabriel e Caetano com quem mostra muito entusiasmo na partilha: “Eu vou desenhar nesta parte do mapa! Vou fazer o baloiço”. A1 afirma: “Ela adora bonecas, brincar com as amigas”. O pai afirma: “ Ela gosta mais dos amigos”.

Brincar no exterior: Escolhe desenhar elementos do espaço exterior: “Fiz o escorrega e o baloiço. É o que gosto mais”, refere. Na realização do mapa, opta por colocar fotografias do exterior, nomeadamente das flores e do baloiço.

Bonecas: Lia faz referência às bonecas como sendo as “pessoas” favoritas na escola. A1 fala na sua preferência pelas bonecas. No passeio, Lia brinca na casinha com bonecas, na área da casinha.

Adulto de referência: Pai refere o impacto da ausência da educadora: “fala sempre dos amigos e da educadora. Só que a educadora foi de baixa e ela está perdida.” Lia refere o momento em que brincou com A1 na área da casinha como sendo a melhor atividade que teve na escola.

Crianças com voz: o caso de Maria



Estes temas resultam da observação, da conversa com Maria, com pai e profissionais:

Brincar no exterior: Ao realizar o mapa, desenha um grande escorrega: "Esta sou eu (azul), aqui é o escorrega (verde), as escadas do escorrega". Na entrevista afirma em resposta aos espaços que mais gosta: "dos baloiços, do escorrega". Cola no mapa as fotografias que tirou do espaço exterior. Na entrevista afirma: "Quando venho para a sala fico triste".

Explorar jogos: Escolhe durante o passeio e durante a realização do mapa alguns jogos.



Fig. 1 a 3: Durante o passeio, Maria opta por fazer uma construção com as peças de um jogo.

Tempo para estar com o adulto: O pai afirma que a A1 é o adulto por quem mais "afeição". Na entrevista, Maria refere que a A1 e a A2 são as suas pessoas favoritas.

Peixes da sala: No desenho faz referência à escola através do desenho dos peixes da sala. Durante a tour afirma: "Gosto dos peixinhos...eles têm picos". Tira uma fotografia aos peixes, que cola no mapa.

Ouvir histórias: Quando a investigadora conta uma história, Maria mostra muito interesse e pede para repetir. Mostra muito entusiasmo com a vinda da "boneca de trapos" (contadora de histórias). O pai afirma: "dêem-lhe uma tesoura, histórias (ouvir e contar).

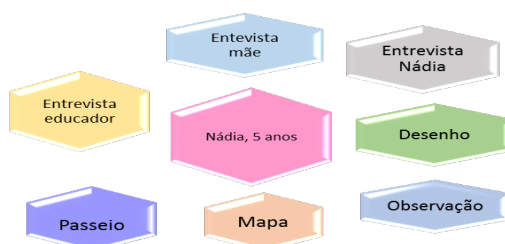
Cantar: A1 afirma:

"É muito esperta, adora cantar...Ela cresceu muito este ano.

A4: Não foi bebé...era todo o dia a chorar.

A1: Ela chorava todo o dia, era o cantar dela".

Crianças com voz: o caso de Nádia



Estes temas resultam da observação, da conversa com Nádia e também com mãe e profissionais:

Brincar com amigas (mais novas) e fazer o papel de mãe: Na entrevista refere que gosta de brincar com duas colegas de creche. Durante a observação, Nádia brincou várias vezes com as colegas da sala de transição, desempenhando o papel de mãe. A2 afirma: "Um dia perfeito para a Nádia é com uma boneca nas mãos...ou uma criança mais pequena". A4 refere: "ela gosta de imitar uma mãe protetora".

E1 refere: "Ela é uma figura muito maternal: vai buscar as meninas mais novas e vai brincar".

Desenhar: Nádia revela muito entusiasmo com as atividades de desenho e mostra muito envolvimento na realização do mapa. No dia 12 de Agosto Nádia afirma: "Trouxe flores! Vou colocar no meu desenho". Pergunta todos os dias à investigadora quando pode fazer um desenho. A mãe afirma: "Ela gosta de desenhar...adora desenhar".

Família: Nádia reforça várias vezes o momento em que os pais a vêm buscar. Ao iniciar uma atividade de desenho, afirma: "Eu vou desenhar a professora e a minha mãe a vir buscar-me. Eu quero desenhar os meus pais a virem-me buscar de férias". Noutra atividade de desenho (sobre a escola) pergunto se falta alguma coisa Nádia afirma: "Sim...o meu pai a vir buscar-me e a levar-me de férias". A mãe afirma: "Qualquer dia é bom para a Nádia em casa. De manhã para acordar e ir para a escola é um caso sério".

“Aventura” na escola: Na entrevista refere que na escola “gosto de fazer aventuras”. Acrescenta quer que os adultos “façam uma aventura...do espaço”. A mãe afirma: “Um dia mau...são dias normais em que ela não tem muitas atividades”.

Não dormir a sesta: Na entrevista Nádia refere: “Eu tenho que ouvir as professoras, eu tenho que dormir para crescer. Eu não gosto de dormir...e gosto de fazer aventuras”. Nádia acrescenta que o sítio que gosta menos da escola “É a cama...porque toda a gente está a rressonar”. A2 afirma: “Para ela é um verdadeiro sacrifício dormir”.

Temas de príncipes e princesas: Nádia traz vários brinquedos de casa associados ao tema: livro, duas princesas. Fala várias vezes em príncipes e princesas. Coloca elementos deste imaginário na realização do mapa: “Vou também fazer um castelo onde faço anos...e eu sonhei com isto”. Quando termina o trabalho afirma: “Linda! Uma escola de princesas e príncipes...nova”. Durante uma conversa informal, Nádia refere que gosta de princesas.

Relação individualizada com adulto: Durante a observação, Nádia dirige-se várias vezes ao adulto: mostra brinquedos que trouxe de casa, quer partilhar uma história. Durante as atividades, revela muito entusiasmo na partilha com o adulto.

Elementos da natureza: Nádia refere na entrevista: “Quero ir para a natureza, ir para as flores”. Opta por desenhar flores e no mapa associa a escola a elementos naturais: “Aqui é a natureza, ela é linda, cheia de cores...”. Nádia traz de casa flores para colocar no mapa. Enquanto realiza o trabalho, decide tirar uma foto das árvores que estão no espaço exterior.

ATIVIDADES VALORIZADAS PELAS CRIANÇAS OBSERVADAS	Antônio	Caetano	Diana	Gabriel	Lia	Maria	Nádia
Brincar no exterior	*	*	*	*	*	*	*
Brincar com pares	*		*	*	*		*
Família	*		*				*
Atividades dinâmicas	*	*	*				
"Aventuras" (atividades fora da rotina)	*	*					*
Relação com os educadores		*	*		*	*	*
Materiais da sala: jogos, livros, carros, materiais de desenho...	*	*	*		*	*	*

Tabela 1: Atividades mais valorizadas pelas crianças observadas, com base na Abordagem Mosaico

3.2 Conclusões da Observações Gerais

Na sequência das observações gerais realizadas pela investigadora, sistematizam-se alguns pontos relevantes na caracterização do espaço escolar:

- A sala de jardim-de-infância permanece “limpa” e organizada durante os meses de Julho e Agosto. As crianças durante este período brincam mais no exterior, com atividades pouco orientadas e limitação no acesso aos materiais de sala.
- Inexistência de dinamização de atividades orientadas no exterior.
- Pouco acesso à sala de jardim-de-infância nos meses de verão (à exceção dos dias de chuva).
- Interação pouco frequente dos adultos com as crianças: durante todos os dias da observação, os adultos falam entre si a maior parte do tempo.
- Em caso de choro ou no acolhimento, auxiliares confortam com carinho e não reprimem o choro.
- As auxiliares intervêm em caso de conflito.
- No exterior, as crianças gostam de brincar nas estruturas de recreio. Há ausência de brinquedos mais pequenos.
- Necessidade de brinquedos no exterior: “vou colar este brinquedo que gostava de ter lá fora, ao pé do escorrega”, refere Gabriel, enquanto faz o seu mapa.
- No espaço exterior, as crianças gostam de correr e de observar elementos ao seu redor como insetos, pequenos bichos na terra, pássaros.
- De acordo com as observações registadas, destaca-se o simbolismo que caracteriza as brincadeiras do grupo observado. De facto, alguns objetos adquirem outra conotação, em função da imaginação da criança: um copo é uma casa de pássaro.

- O recurso a elementos no espaço exterior, mesmo os mais improváveis, servem de pretexto para o jogo lúdico e para a expressão simbólica que caracteriza esta faixa etária (Piaget, 1970/1990). Durante a observação, verificou-se que as folhas transformam-se em comida ou em carros: “Mesmo que não tenham brinquedos, eles arranjam: folhas, pedras, paus e disso fazem uma brincadeira”, E.1.
- Os adultos condicionam o acesso aos elementos naturais do recreio (para não se sujarem). As crianças têm dificuldade em cumprir a limitação e continuam a brincar.
- As crianças, durante a observação, mostraram interesse na exploração das estruturas do recreio de outra forma, como subir o escorrega. Os adultos não permitem: “ não gosto muito quando as professoras não deixam passar para o outro lado (subir o escorrega) ”, Lia.
- As crianças revelaram bastante interesse em explorar alguns espaços da sala, como os jogos e a área da casinha.
- Nenhuma criança pediu ao investigador, enquanto explorava a sala, para ver televisão.
- No dia em que chove (12 de Agosto) os adultos permanecem na sala a ver televisão.
- As crianças valorizam muito o espaço ambiente; prestam atenção e questionam-se relativamente a materiais e à disposição da sala:

“eu queria pintar...quem é que arrumou a tinta?”, Diana

“porque é que os livros não estão ali?”, Caetano.

- As crianças manifestam querer contribuir e participar neste ambiente (Maria, Gabriel e Diana pediram para dar comida aos peixinhos; querem ter acesso aos

materiais (“não consigo tirar os jogos”, Nádia). As crianças organizam o material depois de brincar.

- A sala não já não apresentava nenhum trabalho exposto e alguns jogos não estavam acessíveis às crianças: a intencionalidade educativa do ambiente lúdico adequa-se às necessidades da equipa. Não é visível uma estratégia pedagógica que permita aproximar as crianças das atividades que realizam, como a exposição de fotos e trabalhos (à altura das crianças e não dos adultos).
- As crianças revelam interesse na organização do ambiente:
“Porque é que as cadeiras são pequenas?”, Caetano.
- As rotinas não são adaptadas às necessidades das crianças: algumas, sobretudo as mais velhas, revelam resistência em dormir.
- Apesar da quantidade de adultos ser em número suficiente (cerca de 5 adultos para um grupo que variou entre as 20 e as 25 crianças), não há dinamização de um pequeno grupo de crianças mais velhas ou sem sono no período da sesta.
- As educadoras interagem mais em caso de atividade planificada (a vinda da Boneca de trapos).
- As crianças revelam interesse na participação dos pais (na hora do acolhimento o António quer mostrar o desenho à mãe que fez; Maria desenha no mapa os pais a ver o seu trabalho).

3.3 Análise de Conteúdos das Entrevistas

Relativamente às representações assumidas pelas educadoras entrevistadas quanto aos espaços interiores e exteriores da escola, sistematizam-se algumas conclusões, resultantes da análise de conteúdo:

- **Os profissionais consideram ambos os espaços importantes e complementares**

E1: “O recreio é uma continuidade do que se faz cá”.

E2: “o espaço exterior complementa o espaço interior com os miúdos”.

- **O espaço exterior está associado à liberdade, a menos regras**

E1: “Não sei, porque será que o espaço os limita? Lá fora é mais livre” (...)A diferença é que lá fora é espontâneo e aqui pode ser espontâneo como naquele cantinho (área da casinha),mas é orientado devido aos acessórios”.

E2: “ Completamente, eles na sala têm a sua rotina...quando vão para o exterior, exteriorizam completamente. É mais liberdade”.

- **É necessário mais liberdade, mesmo no espaço exterior**

E1: “Eu acho que os jardins-de-infância, pelo menos os particulares têm pouca terra, pouca areia, pouca coisa que os miúdos possam fazer: não se pode fazer isso, não se pode magoar, não se pode sujar”, E1

- **O espaço exterior facilita a aquisição de algumas aprendizagens**

E1: Houve meninos que entenderam mais facilmente no recreio (quantos meninos estão dentro de casa?). Quando comecei a falar de números foi brincando: quantos meninos têm a fita? Não saia do jogo. Mas notei que alguns, em manta, tinham mais dificuldade. Mas no exterior não...tenho plena consciência.

- **A planificação é sobretudo pensada no interior**

E1: "Mas numa sala temos um manual, objetivos a atingir"

E2: "No interior acaba por ser as competências que temos de implementar (responde enquanto vê o telemóvel).

Nós temos os manuais que temos de acabar. Estão divididos em três períodos e temos que os fazer. Não podemos ir para o recreio sempre que nos apetece".

E2: "Normalmente (a planificação) é dentro da sala. No exterior, eu vejo mais como uma vertente lúdica. Da minha parte não há muita planificação".

- **Ausência de projetos educativos com participação das crianças**

E1: "Se tivesse estado a partir de Setembro a Junho (e não a partir de Janeiro) teria optado pelo projeto. Mas as coisas não seriam encaradas de bom âmbito (...) um trabalho outsider, muito livre que parte das crianças, são eles que fazem. (pausa) Como é que se diz aos pais que os meninos do pré-escolar não vão ter manuais?"

E2: "Sim temos as atividades orientadas e eles fazem o que se diz..."

E1: "O manual ajuda-nos a balizar, mas não deve ser muito extenso. Sentimo-nos na obrigação de ter de fazer" (...) tentamos (preencher). Mas há um meio-termo, crianças que faltam".

E2: " Não acho propriamente (que haja diferenças em termos de participação no espaço interior e exterior). Há o acolhimento, marcação de presenças, tempo, eleger o chefe...É um processo, uma rotina. Consoante a minha planificação, há uma história, uma lenga-lenga. Tudo o que é falado na manta é aplicado na mesa".

(Os adultos deviam) "Deixar agente fazer coisas sozinhos, Lia."

- **Dificuldades em coordenar uma estratégia de mudança, devido a práticas institucionais enraizadas**

E1: “É complicado...Se eu pudesse mudava muita coisa, mas tinha de mudar muitas mentalidades...É o pior de tudo.

E1: Há os pais, o que normalmente se faz (há anos) e o medo do estranho. São muitos contras”.

E1: “Eu estive a fazer uma substituição, mas para ter uma ideia, se tivesse a cargo do jardim-de-infância, iria planear uma ida à piscina. Mas acredito que a própria direção me iria quase impedir de sair com eles: a pressão da direção, dos pais”.

4. DISCUSSÃO

A Abordagem Mosaico revelou ser um instrumento sensível às diferentes características das crianças observadas, sendo que a variedade metodológica conduziu ao interesse e à motivação em participar. Trata-se de uma técnica que se revela acessível, de fácil utilização e passível de ser aplicada em contexto escolar, tendo a grande vantagem de poder ser aplicada junto de crianças mais novas.

No presente estudo, a disponibilidade da equipa em participar foi uma mais-valia e permitiu a concretização da observação. Por outro lado, a ausência de planificação desde o mês de Junho poderá ter condicionado o grande interesse que as crianças tiveram em participar nas atividades com a investigadora. É, ainda, uma técnica que favorece uma atenção profunda e individualizada e a organização pequenos grupos.

A Abordagem Mosaico requer tempo e paciência, uma vez que está dependente do interesse por parte da criança. Por vezes, deu-se início a uma atividade que só foi concluída passados alguns dias.

É um instrumento marcado por alguma volatilidade, uma vez que a expressão discursiva do grupo é condicionada por situações do momento. Com efeito, o momento imediato revela ter impacto na observação: O António está chateado com uma atitude de Maria, por isso refere que não gosta dela; Tiago tem um grande amigo, que entretanto está de férias, não fazendo referência ao mesmo na entrevista.

Trata-se, ainda, de uma abordagem marcada pela flexibilidade: às vezes as crianças preferem participar sozinhas e outras vezes acompanhadas por amigos; cada criança tem diferentes ritmos e formas de expressão

No decorrer da observação, verificou-se um elevado número de adultos por cada criança presente: uma média de cinco adultos ao longo do dia por um grupo que rondava as 20 crianças. No entanto, o número de adultos não significa necessariamente mais atenção individualizada nas aprendizagens ou na interação com

as crianças. De acordo com a observação, a maior parte da interação entre adultos decorreu...com outros adultos. Neste contexto, poderá haver necessidade de reorganização ou formação aos profissionais (auxiliares) no sentido de promover uma escuta sensível e uma abertura às várias formas da criança se expressar, com respeito pelo seu ritmo e pelas suas fases de desenvolvimento.

Outro aspeto a considerar foi a importância dada pelas crianças a espaços de transição, como corredores e janelas, podendo haver um potencial de organização e documentação pedagógica. O grupo observado revelou, ainda, grande interesse na realização de atividades organizadas pelo adulto. Mostraram motivação em contexto lúdico no espaço exterior e na exploração de elementos naturais. No entanto, sublinhe-se as limitações impostas pelo adulto na exploração da terra e plantas do espaço exterior.

O recurso à Abordagem Mosaico levantou algumas questões à investigadora que poderiam motivar a reflexão por parte da equipa educativa:

*As crianças mostram interesse em explorar os centros e materiais de sala, apesar do acesso ao interior ser muito limitado (a sala encontra-se limpa e organizada para o início do ano lectivo). Uma vez que a instituição está aberta durante todo o ano, de que modo é possível enriquecer as atividades pedagógicas no período do verão?

*Como favorecer a acessibilidade dos materiais (jogos e livros que não se encontram ao alcance das crianças).

* Os resultados da observação revelam diferenças na planificação dos profissionais em função do espaço. Como incluir os diferentes espaços escolares na planificação dos profissionais?

*As crianças mostram interesse na participação dos pais no espaço escolar. Como promover mais pontes de participação e de comunicação com a família?

*Como criar espaços de documentação nos espaços de transição? (valorizados por algumas crianças durante os passeios com a investigadora).

*Como promover uma participação responsável da criança no ambiente escolar (dar comida ao peixinho da sala; organizar materiais e responder à necessidade mostrada por algumas crianças: “eu sei fazer”).

*A sesta é uma rotina pensada e adaptada às necessidades das crianças?

*É dada autonomia aos auxiliares de educação?

Neste sentido, o recurso à Abordagem Mosaico promoveu um questionamento consciente relativamente à organização e gestão dos espaços e materiais, podendo ser usado pelas equipas educativas para melhorar a qualidade dos ambientes escolares.

Neste sentido, sugere-se a realização de estudos mais prolongados, que permitam confirmar ou refutar os resultados da presente investigação. Trata-se de uma abordagem que promove a reflexão profissional, com respeito pela voz da criança e neste sentido deveria ser considerada na formação de professores e aplicada nos contextos profissionais. A grande dificuldade na sua aplicação por parte das equipas educativas poderá estar relacionada com os recursos humanos limitados e com a escassez de tempo para aplicar a técnica e organizar os dados resultantes da observação.

Notas finais

Este estudo inscreve-se na complexidade do tecido social e manifesta uma clara abertura à diversidade local e à riqueza de múltiplas vozes.

Considera-se que a investigação é limitada pelo período em que se realizou (mês de agosto), sendo que algumas crianças entraram de férias no decorrer da observação. Outra das limitações a considerar é a complexidade na aplicação de instrumentos de observação junto de crianças mais novas (Einarsdóttir, 2007). Há ainda que ressaltar o poder dos destinatários em relação a dimensões como a honestidade e dependência da aceitação em participar na observação e o risco de filtragem baseada em representações pessoais (Creswell, 2012; Cohen, Manion & Morrison, 2000).

O estudo tornou-se exequível pelos poucos recursos humanos e baixos custos associados. Por outro lado, pretendeu-se descrever um conjunto de olhares e experiências em relação a um espaço socialmente localizado. Trata-se neste sentido, de uma investigação que constrói a sua validade e autenticidade num processo de compreensão que é fiel à riqueza das respostas. Procurou-se atentar na profundidade dos pormenores e das situações vivenciadas em contexto, numa complexidade tecida com a riqueza dos dados.

5. CONCLUSÃO

Com este trabalho de investigação, pretendeu-se reflectir sobre a questão do espaço com recurso a um estudo de caso, que valoriza, em primeiro plano, a participação das crianças, a sua competência. Neste sentido, procurou-se aplicar a Abordagem Mosaico e perceber o seu potencial de escuta das vozes, expressões criativas de cada sujeito.

O ambiente interior e exterior, as suas múltiplas possibilidades e a coerência e interligação entre ambos os espaços deve fazer parte de uma intervenção educativa que respeite em primeiro plano cada criança, e favoreça a sua expressão e o seu envolvimento no ambiente escolar.

A Abordagem Mosaico permitiu-nos levantar muitas questões de reflexão no equipamento em análise: o papel das auxiliares, as rotinas instauradas, os hábitos pouco questionados pela equipa, como a sesta ou a limitação do uso da sala de jardim-de-infância a partir do mês Junho.

Trata-se de uma abordagem que se abre à voz das crianças mais novas, num caminho em que a participação, a expressão na diversidade e criatividade potencia o florescimento de aprendizagens significativas.

Com efeito, a Abordagem Mosaico, apesar de ser volátil, no sentido em que as respostas das crianças são motivadas pelo momento imediato, oferece um conjunto de atividades que torna mais próximo o olhar da criança. Neste sentido, o recurso a esta abordagem potencia o envolvimento da criança e favorece uma planificação pedagógica significativa, criativa e rica, que se afasta dos hábitos de estruturação de rotinas e atividades focados na perspetiva do adulto e com pouca abertura e flexibilidade perante os imprevistos e os interesses dos estudantes.

Com efeito, apesar do crescente relevo científico dado à participação da criança, a sua voz ainda se dilui em ambientes educativos que sobrevalorizam as atividades condicionadas pelo adulto e demonstram pouca abertura para a criança expressar o seu lado criativo e cívico (Portugal, 2009).

A visão da criança é inevitavelmente diferente da percepção do adulto e, neste sentido, a intervenção do educador passa necessariamente por uma abertura às linguagens, interesses e olhares de cada criança (Einarsdóttir, 2007).

As pinturas, fotografias, expressões faciais e desenhos podem criar pontes e estratégias que potenciam uma linguagem democrática, sobretudo junto de uma faixa etária, onde é tão fácil esquecer outras línguas que não a falada e outro universo significativo que não seja “dizível”.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na educação infantil*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>
- Aguiar, P. (org.). (2003). *Pensar formação - Formação de animadores e auxiliares de acção educativa*. Lisboa: Ministério da Educação
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios
- Araújo, S. (2012). Researching change: A praxeological case study on toddlers' educational contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 505-517. doi: 10.1080/1350293X.2012.737706
- Almqvist, B. (1994). *Approaching the Culture of Toys in Swedish Child Care*. Estocolmo: UPPSALA, Estocolmo
- Armitage, M. (2003). What do you mean you dont like it? Interpreting children's perception of the playground as a way to designing effective playspace. In N.Anders, L. Berg, & K. Svensson (eds), *Toys in Educational and Socio-Cultural Contexts, Part 2*. Estocolmo: Stockolm International Toy Research Centre.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.), *International encyclopedia of education* (2ª ed., p. 5513-5518) Oxford: Pergamon Press.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Obra original publicada em 1977

- Bonfenbrenner, U. (1997). Ecological models of human development. In M. Gauvin & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2^o ed., pp. 37-43). New York: Freeman. (Obra original publicada em 1994)
- Brougère G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. In J. Bédard et G. Brougère (dir.) *Jeu et apprentissage : Quelles relations ?* (pp. 43-62). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Brougère G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter jouer/apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49 (2), 117-129.
- Clark A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 489-505, doi: 10.1080/03004430500131288
- Clark, A. (2007a). *Early childhood space: Involving young children and practitioners in the design process*. Working Paper 45. Holanda: Bernard van Leer Foundation
- Clark, A. (2007b). Views from inside the shed: Young children's perspectives of the outdoor environment. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 35 (4), 349-363. doi: 10.1080/03004270701602483
- Clark A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46, 115-123. doi: 10.1007/s10464-010-9332-y
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (3), 321-330. doi: 10.1080/1350293X.2011.597964
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.687-714). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Dodd-Nufrio, A. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education Journal*, 39, 235–237. doi:10.1007/s10643-011-0451-3
- Edwards, C. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and practice*, 4(1). Retirado de: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>
- Edwards, C., Grandini, L., & Forman, G. (1993). *The hundred languages of children – The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Edwards, C., Cline, K., Gandini, L., Giacomelli, A., Giovannini, D., & Galardini, A. (2014). Books, stories, and the imagination at “the nursery rhyme”: A qualitative case study of a preschool learning environment in Pistoia, Italy. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 18-42. doi: 10.1080/02568543.2013.850131
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. doi:10.1080/13502930701321477
- Freinet, C. (1977a). O método natural I: A aprendizagem da língua. Lisboa : Estampa, 1977. (obra original publicada em 1968)
- Freinet, C. (1977b). O método natural III: A aprendizagem da escrita. Lisboa : Estampa, 1977. (obra original publicada em 1971)
- Froebel, F. (1887) .*The education of man*. Nova Iorque: Appleton
- Froebel, F. (1917). *Pedagogics of the kindergarten*. Nova Iorque: Appleton
- Gage, N., Berlinder, D. (1979). *Educational Psychology* (2ª ed.). Chicago: Rand Mc Nally, College Publishing Company.
- Gameiro, F. (2004). *Factores de constrangimento nas práticas educativas no jardim de infância*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4–8.
- Gordon, J., & O'Toole, L. (2014). Learning for well-being: Creativity and inner diversity. *Cambridge Journal of Education*, 1-16. doi: 10.1080/0305764X.2014.904275
- Grande, M. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora - criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância* (Tese de doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto). Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56222>
- Hartmann, W., & Brougère, G. (2004) Toy culture in pre-school education and children's toys preferences. In Goldstein et al. (eds.), *Toys, games and media* (pp-37-54). Sussex: Psychology Press.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston: The Beacon Press. (obra original publicada em 1951)
- Johnson, J. Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Estados Unidos: Pearson Education
- Kickbuck, I. (2012). *Learning for well-being: Chaging paradigms, sharing our hearts, beginning a dialogue*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira
- Laevers, F. (1994). *Adult style observation schedule for early childhood education (ASOS-ECE)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (ed.) (2005). *Manual SICS. Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven: Kind and Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Libório, O. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro). Recuperado de: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1120>

- Malaguzzi, L. (1994). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
Retirado de: <http://reggioalliance.org/downloads/malaguzziyoungchildren.pdf>
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 565-576. doi: 10.1080/1350293X.2012.737242
- Mesquita-Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. (Dissertação de doutoramento não publicada), Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori's Own Handbook*. Nova Iorque: Frederick A. Stokes Company
- Montessori, M. (1917). *Spontaneous Activity in Education*. Nova Iorque: Frederick A. Stokes Company
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant (obra original publicada em 1909)
- Montessori, M. (1972). *A criança* (5ª ed.). Lisboa: Portugalíia. (obra original publicada em 1936)
- Moss, P. (2007). Meetings across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (3), 229-245. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00325.x
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: Rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: Um estudo de caso multicontexto*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga). Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5195>
- OCDE (2012). *Starting Strong III*. Paris: OCDE

- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (org.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). O projeto EEL-DQP: Uma narrativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso* (pp. 7-38). Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (org.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp.27-55). Braga: Livraria Minho.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construccion social del conocimiento*. Sevilha: Alfar
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGrawHill. (obra original publicada em 1975)
- Pellegrini A., Dupuis, D., Smith, P. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review* 27, 261–276. doi:10.1016/j.dr.2006.09.001
- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (2003). Os espaços e recreio e a prevenção do “bullying” na Escola. In Neto, C. (ed.) *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 238-257). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pedagogie*. França: Edições Denöel.
- Piaget, J. (1990). Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes (obra original publicada em 1970)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa. (Obra original publicada em 1966)
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários*. (3ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000)
- Retter, H. (2003). Post Modernity: What about toys? In N. Anders, L. Berg, & K. Svensson (eds), *Toys in Educational and Socio-Cultural Contexts, Part 2*. Estocolmo: Stockholm International Toy Research Centre
- Silva, A. (s/d). O método Montessori (2ªed.). Lisboa: Cadernos Culturais –Inquérito
- Sommer, D., Samuelsson, I., & Karsten, H. (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *Education Research Journal*, 21 (4), 459-475.
- doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>
- Sutton-Smith, B. (1994). Does play prepare the future? In J. Goldstein (ed.), *Toys, play and child development* (pp.130-146). Nova Iorque: Cambridge University Press
- UNICEF (2002). *The state of the world's children 2003*. Retirado de http://www.unicef.org/adolescence/files/pub_sowc03_en.pdf
- UNICEF (2013). *Innocenti Report Card 11. Child well-being in rich countries: A comparative overview*. Retirado de: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf
- Vandenbroeck, M., & De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms: A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127–143.
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wegener-Spöhring, G. (2003). Toys: Mirror of the World and World of the Children. N. Anders, L. Berg, & K. Svensson (eds), *Toys in Educational and Socio-Cultural Contexts, Part 2*. Estocolmo: Stockholm International Toy Research Centre
- World Health Organization (2004). *Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options*. Retirado de: http://www.who.int/mental_health/evidence/en/prevention_of_mental_disorders_sr.pdf

ANEXOS

ANEXO A: A INSTITUIÇÃO

O projeto educativo escolar de 2014/2015 contempla a seguinte rotina:

ROTINA DIÁRIA DA CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA	
HORAS	ACTIVIDADES
8h-9h15	Entrada das crianças
9h15	Higiene/lanche
9h45	Acolhimento
10h15	Atividades orientadas
11h15	Almoço/higiene
12h	Sesta/ Atividades com o grupo pré-escolar
15h15	Lanche/Higiene
15h45	Atividades Livres
18h30	Saída

O projeto descreve um conjunto de objetivos comuns às três valências, dos quais se enuncia: i) interdisciplinaridade; ii) parceria escola/família; iii) hábitos de conduta social; iv) socialização; v) hábitos de trabalho; vi) sentido de responsabilidade; vii) autonomia; viii) concentração; ix) a descoberta de si e do mundo que a rodeia; x) expressão corporal; xi) linguagem verbal e não-verbal; xii) aquisição de novo vocabulário; xiii) linguagem escrita; xiv) noções matemáticas a partir de vivências do quotidiano; xiv) curiosidade e o espírito crítico.

ANEXO B - REGISTO DAS OBSERVAÇÕES GERAIS

Dia 6 de Agosto

O grupo de creche e de jardim-de-infância passa o período da manhã no espaço exterior. Algumas crianças mostram interesse e curiosidade em falar com a investigadora.

As educadoras intervêm pouco com as crianças. Procuram sobretudo dar apoio a uma necessidade específica: queda, questões de higiene, regras e limites (sobretudo quando sobem o escorrega). As profissionais falam com mais frequência entre elas.

Nádia (ji.) e Rute (creche) olham para o adulto. Dizem olá (estão no escorrega).

Nádia: O escorrega é um autocarro. Podes entrar na camioneta.

Rute: A minha mãe vai oferecer-me uma boneca pirata.

(A investigadora sobe para o autocarro)

Rute: cuidado com a comida (aponta para um pequeno monte de folhas).

Entretanto, um adulto chama o grupo. É dia de piscina: as educadoras colocam o material de plástico no recreio. As crianças aderem com muito entusiasmo e vão buscar as suas toalhas, que colocam no chão.

Durante a atividade da piscina, algumas crianças vão para a zona das toalhas, sobretudo o grupo de creche. A investigadora interage com elas.

Entretanto, chegam à zona das toalhas mais algumas crianças. Falam do que gostam de fazer.

Enquanto as crianças estão na piscina, permaneço na toalha. Pergunto à Rita o que gosta mais de fazer:

Rita: Gosto do baloiço.

Diana também responde: eu gosto do baloiço.

(Entretanto, aproximam-se outras crianças)

António: eu também gosto do baloiço

Caetano: o que eu mais gosto é de brincar às corridas e no baloiço

Gabriel: eu gosto da piscina, do escorrega, gosto de brincar ao tarzan e faísca (casa).

Também gosto de pipocas...quando a (A1) diz que é surpresa, é pipocas.

António: eu gosto de brincar com o Caetano.

Lia: Eu gosto de brincar aos baloiços e às bonecas. Eu faço-as dormir.

Rita: gosto de brincar às cozinhas. O meu irmão Miguel deixa-me jogar ao jogo do tubarão.

Nádia: Eu gosto de brincar às princesas (casa).

Investigadora: E na escola?

Nádia: gosto das construções.

Dia 7 de Agosto

As crianças brincam no espaço exterior. Os adultos estão sentados na cadeira, falam com frequência entre eles.

A Lia, quando chega, dirige-se à investigadora e mostra o desenho que fez em casa. Um grupo de colegas acompanha-a à sala, ficando atentos e com interesse na atividade.

No exterior, um grupo de crianças mostra entusiasmo em brincar na terra e com folhas. Um adulto repreende uma criança que brinca na terra.

A investigadora continua a desenvolver atividades com Lia, Caetano e Gabriel, que participam com muito envolvimento. Outras crianças querem participar, observando da janela, enquanto estão no exterior.

Rita (vê uma folha): “Há folhas por todo o lado. Olha pedras e folhas (mostra à investigadora). Temos muitas pedras e folhas no chão e na terra. As professoras não deixam apanhar, mas apanhamos à vontade.

(Gabriel, Lia, Rita e António vão buscar pedras e paus)

Rita: Susana vamos fazer uma fogueira para ti...cuidado é muito quente.

Lia: Está aqui mais uma pedra.

António:Está um passarinho.

Gabriel: Já passaram dois pássaros bebés na minha escola. Agente foi atrás de um pássaro, mas ele estava sempre a fugir...olha uma pena do pássaro.

(Rita e Lia continuam a apanhar pauzinhos e pedras)

António (para as colegas): está aqui um passarinho.

Gabriel envolve a toalha para aquecer...todos seguem-no e envolvem o copo com as suas toalhas.

Gabriel: os passarinhos têm que ser livres.



Fig. 4 a 7: Crianças em contexto de jogo simbólico, com elementos naturais.

Dia 10 de Agosto

Atividades livres no exterior. Algumas crianças revelam muita resistência em ficar na escola. Uma criança de creche chora durante muito tempo. É confortada pelo adulto.

As crianças brincam nas estruturas. António corre com o Tiago. Depois, brincam no canto do recreio com algumas folhas. Nádia desenvolve um jogo simbólico com duas amigas de creche, a Sara e a Rita. É a mãe das duas. Brinca na casinha do exterior.

A Diana vem várias vezes falar com a investigadora, mostrando vontade de realizar uma atividade individualizada. A investigadora realiza um passeio com Diana. Já no espaço da sala, junta-se o seu colega António e brincam os dois na área da casinha. Diana revela muito interesse no espaço interior e em ter atenção individualizada. Neste dia, a investigadora também realiza uma entrevista com Nádia e com Maria (que termina no dia seguinte).

Dia 11 de Agosto

Atividades livres no exterior. Quando a investigadora chega, Diana, Maria e Nádia já estão no recreio. Diana corre em direção à investigadora e pergunta quando pode desenhar. Nádia e Maria também se aproximam. Nádia refere que gostava de fazer um desenho.

Uma mãe de uma criança de creche fala algum tempo com o adulto. Diana dirige-se ao irmão e fala com ele. Quando se vão embora afirma à investigadora: "ele é meu amigo".

Diana, Maria e Nádia continuam a fazer algumas atividades com a investigadora. António e Tiago também optaram por realizar algumas atividades da Abordagem Mosaico.

Mais tarde no espaço exterior, estão alguns adultos (A1, A2, A3, A4, A5). Estão sentadas numa das extremidades do recreio. Falam entre si. A1 e A2 são auxiliares de jardim-de-infância. A3 é uma auxiliar de apoio a todas as salas. A4 e A5 são auxiliares

de creche. A investigadora aproxima-se e fala com as profissionais. Com a presença de duas profissionais de jardim-de-infância, pede para fazer algumas questões em relação às crianças da sala. As profissionais mostram grande receptividade.

As perguntas foram baseadas na Abordagem Mosaico (Clark & Moss, 2001, 2011):

- 1.O que acha que ___ pensa do fato de estar no jardim-de-infância?
2. O que acha que seria um bom dia para___ no jardim-de-infância? (que atividades gosta mais de fazer?)
3. O que acha que seria um mau dia para ____ no jardim-de-infância (que atividades não gosta?)

Dia 12 de Agosto

A receção das crianças é realizada no *hall* de entrada sem brinquedos. A2 e A4 estão sentadas no banco. Entretanto, A2 sai e A4 fica sozinha. À medida que chegam, as crianças mostram muita dificuldade em ficar no acolhimento (António vai para o colo da mãe e não quer ficar). Entretanto, uma criança de creche não para de chorar.

Dou o bom dia ao António e pergunto se ele quer mostrar à mãe o desenho que realizou ontem. Refere que sim e vai para a sala, mostrando ansiedade com a partida da mãe. A mãe conforta-o: “eu não me vou embora, vou contigo ver o desenho”. O António mostra o seu trabalho. Junta-se na sala duas colegas: a Maria e a Diana. A mãe do António entretanto despede-se, enquanto António fica um pouco na sala com a investigadora. Começa a brincar com um carrinho que traz de casa.

Saímos para o *hall*. Pouco tempo depois, a Nádia chega e dirige-se à investigadora:

- Trouxe flores! Vou colocar no meu desenho (tira as flores da mochila e mostra à investigadora).

Diana, assiste à conversa e quer tirar as flores à colega. A investigadora pede a Nádia para mostrar as flores. Diana vê e devolve as flores. Mais tarde Maria, António, Diana e

Nádia continuam a realizar atividade na sala de creche, no âmbito da Abordagem Mosaico.

Entretanto, os adultos dirigem-se para a sala de jardim-de-infância. Permanecem na sala a ver televisão.

No final da manhã, as crianças continuam a ver televisão. A investigadora conta uma história e cantou algumas músicas. As crianças ouviram atentas e cantaram com entusiasmo. Os adultos (A4) e depois (A3) envolveram-se na atividade e cantaram canções com entusiasmo.

-Vamos cantar à Susana a canção do peixinho e a canção da mosca... quem se lembra? (A4).

Dia 13 de Agosto

O acolhimento é feito na entrada por uma auxiliar (o tempo está nublado e choveu na noite anterior). Não há brinquedos. Algumas crianças revelam resistência em ficar (António é uma delas).

Nádia traz um livro (de princesas), que tira da mochila para me mostrar. Mostra interesse em continuar a desenhar o seu mapa.

Diana também quer explorar uma vez mais a sua sala.

Maria e António continuam a realização do seu mapa. (Maria fala na boneca de trapos e António mostra entusiasmo: "É hoje!"). António brinca com um carrinho, ao mesmo tempo que explora um jogo.

Por volta das 10h30, dá-se início à atividade especial: a visita da boneca de trapos, com duas contadoras de histórias, que recorrem a um cenário e a fantoches. As crianças de creche e jardim-de-infância mostram muito entusiasmo com a atividade.

Dia 14 de Agosto

Acolhimento na entrada. Há uma caixa de brinquedos disponível para as crianças explorarem. Por volta das 08h45, as crianças vão brincar no exterior, com a A2 e A3. As crianças revelam entusiasmo. A Nádia traz duas bonecas (princesas). Hoje é o seu último dia na instituição.

Maria e António brincam nos baloiços. Diana estava a brincar no escorrega, mas pede para brincar nos baloiços. António empurra as duas colegas.

Mais tarde, escolhem a área da casinha (brincam às famílias António e Maria são irmãos). Diana vai buscar comida (folhas).

Adulto (jovem voluntário da instituição) insiste para não brincarem com folhas. Crianças continuam a brincar.

Entretanto, a investigadora brinca à bola com Bruno (sala da transição) e Nádia quer juntar-se ao jogo. Brincam com entusiasmo.

Mais tarde Nádia quer juntar-se ao jogo da casinha, mas tem dificuldades em pedir aos colegas.

Os adultos continuam sentados na cadeira a falar com maior frequência entre eles e com menor interação com as crianças.

Pergunto a Nádia (perto da A2) o que sente no último dia da escola? (vai para uma nova escola no próximo ano letivo). Nádia responde: nada. A2 ri-se e não continua a conversa.

Caraterização do espaço escolar: resultados das observações gerais

8 de Agosto	Atividades	Interações	Materiais
Exterior	<p>Orientada: Piscina</p> <p>Livre: jogos simbólicos, corridas, atividades enquadradas nas estruturas do recreio: casinhas, escorrega, baloiços.</p> <p>Depois do almoço (por volta das 12h30) há a rotina da sesta, que decorre até cerca das 14h30/15h00.</p> <p>As crianças lancham e voltam a brincar no espaço exterior.</p>	<p>Adultos:</p> <p>As educadoras intervêm pouco no espaço exterior com as crianças e falam com frequência entre elas. Procuram sobretudo dar apoio a uma necessidade específica da criança: queda, questões de higiene, regras e limites (sobretudo quando sobem o escorrega).</p> <p>Crianças:</p> <p>Brincam em contexto de jogo simbólico. Nádia brinca com colega de creche.</p> <p>Nádia: O escorrega é um autocarro. Podes entrar na camioneta.</p> <p>Rute: A minha mãe vai oferecer-me uma boneca pirata.</p> <p>A investigadora sobe para o autocarro:</p> <p>Rute: cuidado com a comida (aponta para um pequeno monte de folhas)</p>	<p>Preferências: estruturas do recreio - baloiço, escorrega, exploração de elementos naturais Nádia).</p> <p>Nádia, António, Caetano, Gabriel, Maria e Diana brincaram na piscina.</p> <p>Os materiais no espaço interior estão arrumados e não estão acessíveis às crianças.</p>
Interior	Não se realizam atividades no interior		

Notas: A sala de jardim-de-infância permanece “limpa” e organizada durante os meses de Julho e Agosto. As crianças durante este período brincam mais no exterior, com atividades pouco orientadas e pouco acesso aos materiais de sala.

Questões da investigadora:

A sesta é uma rotina pensada e adaptada Às necessidades da criança?

“Uma parte que também acho importante é a questão do dormir: a partir de certa idade é uma coisa que não concordo, porque eles não querem dormir. Às vezes, estão três horas acordados sem fazer nada. Por isso é que acho que a partir dos quatro na os devem fazer o pré-escolar numa escola pública”, A2.

9 de Agosto	Atividades	Interações	Materiais
Exterior	<p>Orientada: não se verifica atividade orientada no período da manhã.</p> <p>Livre: jogos simbólicos, corridas, atividades enquadradas nas estruturas do recreio: casinhas, escorrega, baloiços.</p>	<p>Adultos:</p> <p>Os adultos estão sentados na cadeira, falam quase todo o período da manhã entre eles.</p> <p>Um adulto repreende uma criança que brinca na terra.</p> <p>Crianças:</p> <p>Lia, Gabriel, António e Caetano brincam em contexto de jogo simbólico, com recurso a elementos naturais.</p>	<p>Preferências:</p> <p>Elementos naturais: folhas, paus. Copo de plástico.</p> <p>Baloiços, escorregas, casinha.</p>

<p>Interior</p>	<p>Não se realiza atividade no interior</p> <p>Algumas crianças (Diana, Nádia, querem participar (na atividade orientada que a investigadora desenvolve com algumas crianças), observando da janela, enquanto estão no exterior.</p>	<p>****</p>	<p>***</p>
<p>Notas: De acordo com as observações registadas, destaca-se o simbolismo que caracteriza as brincadeiras do grupo observado. De facto, alguns objetos adquirem outra conotação, em função da imaginação da criança: um copo é uma casa de pássaro.</p>			

10 de Agosto	Atividades	Interações	Materiais
Exterior	<p>Orientada: não se verifica atividade orientada no período da manhã.</p> <p>Livre:</p> <p>António brinca às corridas com o Tiago.</p> <p>Nádia desenvolve um jogo simbólico com colegas de creche. É a mãe das duas.</p> <p>Brinca na casinha do exterior.</p>	<p>Adultos:</p> <p>Uma criança de creche chora durante muito tempo. É confortada pelo adulto.</p> <p>Crianças:</p> <p>Algumas crianças revelam muita resistência em ficar na escola (entre as quais o António).</p> <p>A Diana vem várias vezes falar com a investigadora, mostrando vontade de realizar uma atividade individualizada. A investigadora realiza um passeio com Diana.</p>	<p>Preferências:</p> <p>Estruturas do recreio: casinha exterior.</p> <p>António e Tiago brincam e exploram algumas folhas do recreio: são carros.</p> <p>No âmbito da abordagem mosaico, Diana e António escolhem explorar a área da casinha.</p>
Interior	<p>Não se realizam atividades no interior.</p> <p>Algumas crianças escolhem explorar o espaço interior no âmbito do passeio realizado com a investigadora (António e Diana).</p>	<p>Nádia e Maria mostram interesse em realizar um passeio no âmbito da abordagem mosaico.</p>	<p>Nádia e Maria fazem um desenho com a investigadora. A atividade termina no dia seguinte.</p>

11 de Agosto	Atividades	Interações	Materiais
Exterior	<p>Orientada:</p> <p>Não se verifica atividade orientada no período da manhã.</p> <p>Livre:</p> <p>Diana corre em direção à investigadora e pergunta quando pode desenhar. Nádia e Maria também se aproximam. Nádia refere que gostava de fazer um desenho.</p> <p>Diana, Maria e Nicole continuam a fazer algumas atividades com a investigadora. António e Tiago também optaram por algumas das técnicas da abordagem mosaico: passeio, fotografias e desenhos.</p>	<p>Adultos: No início da manhã apenas estão dois adultos no recreio. Mais tarde encontram-se cinco adultos (A1, A2, A3, A4, A5). Estão sentados em cadeiras de plástico sempre no lugar habitual (uma das extremidades do recreio). Falam entre si.</p> <p>Crianças:</p> <p>O grupo explora livremente o recreio. As crianças só interagem com o adulto com uma necessidade específica, como a ida à casa de banho.</p> <p>Duas crianças (Nádia e Diana) revelam uma grande necessidade de atenção individualizada.</p>	<p>Preferências:</p> <p>No âmbito da abordagem mosaico, as crianças mostram interesse em comunicar através do desenho e em explorar o espaço, com o passeio realizado com a investigadora.</p>

12 de Agosto	Atividades	Interações	Materiais
Exterior	Devido ao mau tempo as crianças não vão para o exterior.		
Interior	<p>Orientada:</p> <p>Não</p> <p>Livre:</p> <p>Como está a chover, as crianças permanecem na sala de jardim-de-infância a ver televisão.</p> <p>Maria, António, Diana e Nádia desenvolvem algumas atividades na sala de creche, no âmbito da abordagem mosaico.</p>	<p>A atividade da manhã é ver televisão. As interações com adultos e pares são escassas.</p> <p>A investigadora, no final da manhã conta uma história e cantou algumas músicas. As crianças ouviram atentas e cantaram com entusiasmo. Os adultos (A4) e depois (A3) envolveram-se na atividade e cantaram canções com igual alegria.</p> <p>-Vamos cantar à Susana a canção do peixinho e a canção da mosca... quem se lembra? (A4).</p>	<p>A receção das crianças é realizada no <i>hall</i> de entrada sem brinquedos.</p> <p>Preferências:</p> <p>António começa a brincar com um carrinho que trouxe de casa.</p> <p>Nádia traz flores de casa para acrescentar ao mapa que está a realizar.</p>
		Nádia e Maria mostram interesse em realizar a tour no âmbito da abordagem mosaico.	Nádia e Maria, Diana, Tiago e António fazem um desenho. Tiago explora a máquina fotográfica.

Notas: A investigadora contou uma história no espaço interior e cantou algumas músicas. As crianças ouviram atentas e cantaram. Os adultos (A4 e A3) envolveram-se na atividade e pediram às crianças para partilhar algumas canções.

Questões da investigadora:

É dada autonomia aos auxiliares de educação?

“As educadoras é que planificam”, A1.

13 de Agosto	Atividades	Interações	Materiais
Exterior	<p>Orientada:</p> <p>Não</p> <p>Livre:</p> <p>Crianças brincam livremente no exterior.</p> <p>Abordagem Mosaico:</p> <p>Nádia mostra interesse em continuar a desenhar o seu mapa.</p> <p>Diana também quer explorar uma vez mais a sua sala.</p> <p>Maria e António continuam a realização do seu mapa. (Maria fala na boneca de trapos e António mostra entusiasmo: “É hoje!”).</p>	<p>Adultos: Interação com as crianças na véspera da organização da atividade: higiene e casa de banho.</p> <p>Crianças:</p> <p>Algumas crianças revelam resistência em ficar (António é uma delas).</p>	<p>Acolhimento é feito no <i>hall</i> de entrada sem brinquedos.</p> <p>Preferências:</p> <p>Nádia traz um livro (de princesas), que tira da mochila para me mostrar.</p> <p>António brinca com um carrinho, ao mesmo tempo que explora um jogo (enquanto realiza o seu mapa).</p>

<p>Interior</p>	<p>Orientada:</p> <p>Por volta das 10h30, dá-se início à atividade especial: a visita da boneca de trapos, com duas contadoras de histórias, que recorrem a um cenário e a fantoches. Muito entusiasmo das crianças. As crianças da creche também participam.</p>	<p>Adultos: interagem com as crianças no contexto da atividade orientada: é realizado um círculo onde se respondem a questões e onde se canta uma canção em conjunto.</p>	
------------------------	--	---	--

14 de Agosto	Atividades	Interações	Materiais
Exterior	<p>Orientadas: não se realizam atividades orientadas no exterior.</p> <p>Livres:</p> <p>As crianças exploram as estruturas do recreio e brincam com elementos naturais.</p> <p>O adulto leva para o exterior uma caixa com alguns brinquedos. As crianças brincam na manta e intercalam com a brincadeira nas estruturas.</p>	<p>Adultos:</p> <p>Os adultos permanecem sentados na cadeira a falar entre eles e com pouca interação com as crianças.</p> <p>Adulto (jovem voluntário da instituição) intervém para crianças não brincarem com folhas. Crianças continuam a brincar.</p> <p>O adulto (A2) não permite que os brinquedos (de plástico) saiam da manta.</p> <p>Crianças:</p> <p>Aderem com entusiasmo a atividades organizadas pelo adulto (jogo de bola).</p>	<p>Preferências:</p> <p>Nádia traz duas bonecas princesas de casa.</p> <p>As crianças vão brincar no exterior. Maria e António brincam nos baloiços. Diana junta-se à brincadeira e António empurra as duas colegas.</p> <p>Mais tarde, escolhem a área da casinha (brincam às famílias António e Maria são irmãos). Diana vai buscar comida folhas).</p>
Interior	Não se realizam atividades no interior		
	<p>Notas: As crianças por vezes querem explorar as estruturas do recreio de outra forma, como subir o escorrega. Os adultos não permitem.</p> <p>“O escorrega não gosto muito quando as professoras não deixam passar para o outro lado (subir o escorrega)”, Lia.</p>		

ANEXO C - ENTREVISTAS

GUIÃO DA ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO AOS EDUCADORES

<p>Tema: espaço no jardim-de-infância</p> <p>Objetivo Geral: Analisar a percepção dos adultos relativamente aos espaços</p> <p>Estratégia: Semi-directiva; organização lógica dos temas da entrevista</p>			
<p>1.</p> <p>Questões éticas e objetivos do estudo</p>	<p>*Respeito pelo participante com garantia de confidencialidade e anonimato;</p> <p>*Mostrar a relevância do estudo e da entrevista;</p> <p>*Agradecimentos.</p>	<p>*Tem alguma dúvida que deseja esclarecer?</p>	<p>*Informações sobre o investigador, trabalho de investigação e principais temas a estudar.</p> <p>*Confidencialidade e anonimato do conteúdo das entrevistas e garantia de informação dos resultados da pesquisa.</p> <p>*Contributos da investigação e da importância da entrevista para alcançar estes objetivos.</p>

2. Dados do educador/auxiliar	*Conhecer formação e contexto profissional do educador.	* Qual é a sua categoria profissional? *Que formação tem? *Há quantos anos trabalha em educação?	*Dados de caracterização do profissional
3. Conceções e práticas do educador sobre o espaço	* Identificar conceitos e práticas dos educadores em relação ao espaço no J.I; * Perceber estratégias de intervenção nos espaços interior e exterior.	*Considera que há diferenças no comportamento das crianças nos espaços interiores e exteriores? *De acordo com a minha observação, as crianças gostam muito do espaço exterior, mas também revelam muito interesse por atividades dinâmicas na sala e momentos mais individualizados com o adulto.O que acha?	Conceitos Práticas

		<p>*Como vê a participação das crianças em função do espaço? Considera que a voz e a participação das crianças varia em função do espaço onde se encontram?</p>	
<p>4.</p> <p>Competências do educador na planificação pedagógica dos espaços</p>	<p>*Conhecer dimensões de organização pedagógica usada nos diferentes espaços.</p>	<p>*Quando desenvolve a planificação pensa em termos de interior e exterior?</p>	<p>*Desenvolvimento pedagógico em função dos espaços.</p>
<p>5.</p> <p>Necessidades sentidas no trabalho</p>	<p>*Reconhecer aspetos a melhorar no contexto do trabalho e na organização dos espaços.</p>	<p>*Se pudesse, mudaria alguma coisa no espaço interior ou exterior? O quê?</p>	<p>*Avaliação do local de trabalho</p> <p>*Necessidades em contexto de trabalho</p>

<p>6. Reflexão sobre a entrevista</p>	<p>*Perceber e sintetizar alguns aspetos da entrevista;</p> <p>*Dar espaço para alguma informação adicional;</p> <p>*Verificar a perspectiva do entrevistado sobre a entrevista (como se sentiu, questões de clareza);</p> <p>*Dar espaço a sugestões.</p>	<p>*Perante esta questão do espaço, gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> <p>*Sente que é útil esta investigação?</p> <p>*Gostaria de saber se tem algumas sugestões a fazer.</p>	<p>- Reflexão e avaliação da entrevista.</p> <p>- Sugestões</p> <p>- Reforçar o agradecimento ao entrevistado.</p>
---	--	---	--

Entrevista E1:

Professora de primeiro ciclo. É coordenadora da creche, jardim-de-infância e ATL. Educadora responsável pela sala de J.I no ano letivo de 2014/2015 (devido a baixa de colega). Tem cerca de 10 anos de experiência. Trabalha no Centro há 9 anos.

I: Considera que há diferenças no comportamento das crianças nos espaços interiores e exteriores?

E1: Sim, é evidente. Nota-se que o espaço limita. A condicionante de um espaço fechado interfere na abertura e brincadeira da criança. Enquanto eles lá fora, mesmo que não tenham brinquedos, eles arranjam: folhas, pedras, paus e disso fazem uma brincadeira. Aqui (interior) têm brinquedos orientados para uma brincadeira específica.

Li, recentemente, um artigo (acho que dos países nórdicos) que fizeram a experiência de tirar todos os brinquedos da sala e colocar caixotes, afim de perceber a criatividade das crianças. Por curiosidade, pensei fazer. Aí nem o espaço os ia limitar. Mas numa sala temos um manual, objetivos a atingir....por mais que queiramos “sair fora”...esse foi o meu calcanhar de Aquiles. Claro que se nota que há crianças mais ou menos maduras, mas também tem a ver com o que vem de casa, com a insegurança dos pais...meninos de jardim-de-infância ao colo.

Eu tentei sempre ir para o exterior com alguma frequência, mas tive de “desmontar” isso com os pais. Não podemos deixar de facultar estas vivências. No ATL fazemos muitas atividades de exterior. No Verão saímos muito. Às vezes pode haver comentários: saem muito para a piscina ou jardim. Mas sinceramente não acho. As crianças têm necessidade de brincar.

I: De acordo com a minha observação as crianças gostam muito do espaço exterior, mas também revelam muito interesse por atividades dinâmicas na sala e momentos mais individualizados com o adulto. O que acha?

E1: Sabes porquê? Porque não vêm cá há muito tempo. No final de Agosto também noto que no ATL os meninos precisam de se sentar, ter uma atividade orientada. É perfeitamente normal. Os meninos que passam com os pais o verão todo no exterior e depois sentem necessidade de se sentar.

I: Como vê a participação das crianças em função do espaço? Considera que a voz e a participação das crianças varia em função do espaço onde se encontram?

E1: Sim é capaz (pausa). É, é diferente. Não sei, porque será que o espaço os limita? Lá fora é mais livre. Por exemplo eu fiz com eles somas e subtrações. Mas tivemos que fazer cá dentro e depois fomos lá para fora. Houve meninos que entenderam mais facilmente no recreio (quantos meninos estão dentro de casa?). Quando comecei a falar de números foi brincando: quantos meninos têm a fita? Não saia do jogo. Mas notei que alguns, em manta, tinham mais dificuldade. Mas no exterior não...tenho plena consciência.

A diferença é que lá fora é espontâneo e aqui pode ser espontâneo como naquele cantinho (área da casinha),mas é orientado devido aos acessórios.

I: Quando desenvolve a planificação pensa em termos de interior e exterior?

E1: Não orientei como interior ou exterior. Planeava a atividade e orientava no sentido de iriam estar aqui a jogar um jogo, na biblioteca...e depois iriam para o exterior.

I: Recorre ao espaço exterior depois de uma tarefa?

E1: Às vezes via o exterior com atividades orientadas. Tivemos um professor de educação física muito tempo e às sextas fazíamos uma atividade orientada (juntamente com a sala dos 2 anos).

I: Sendo assim considera que no exterior deve ser um espaço onde há planeamento?

E1: O recreio é uma continuidade do que se faz cá.

I: Se pudesse, mudaria alguma coisa no espaço interior ou exterior? O quê?

E1: É complicado...Se eu pudesse mudava muita coisa, mas tinha de mudar muitas mentalidades...É o pior de tudo. Esse estudo é confidencial...

(Reforço a confidencialidade do estudo)

Há os pais, o que normalmente se faz (há anos) e o medo do estranho. São muitos contras. Faria um *learning* muito *outsider*...trabalho de projeto, partindo do interesse da criança...faria.

I: E em relação a aspetos de participação da criança e autonomia?

E1: Uma das maiores necessidades de jardim-de-infância é a rotina, porque os meninos, por diversas circunstâncias, não são autónomos e com a rotina acabam por fazer de modo automático e por crescer.

-Não sei se estou a ir ao seu encontro...

(Reforço que o mais importante é mostrar a sua percepção, o que está a sentir no seu contexto de trabalho).

E1: A minha maior frustração foi cair de “para-quedas” nesta sala. Não preparei como deveria ter preparado. Se tivesse estado a partir de Setembro a Junho (e não a partir de Janeiro) teria optado pelo projeto. Mas as coisas não seriam encaradas de bom âmbito.

I: Um trabalho de projeto?

E1: Sim um trabalho *outsider*, muito livre que parte das crianças, são eles que fazem.
(pausa) Como é que se diz aos pais que os meninos do pré-escolar não vão ter manuais?

I: Os manuais são habituais aqui no centro

E1: Sim...não é mau...se não tivermos trabalho de projeto é muito importante. Apesar das Orientações Curriculares, são linhas orientadoras. O manual é o teu apoio, a tua

orientação. (Mostra o manual do ano letivo de 2014/2015). Foi uma decisão tomada em conjunto, pelo corpo docente.

I: Pelas educadoras?

E1: Todas nós reunimo-nos e escolhemos os manuais. Isso (aponta para o manual) limitou-me muito. Podia ter feito mais e de outras formas. O manual ajuda-nos a balizar, mas não deve ser muito extenso. Sentimo-nos na obrigação de ter de fazer.

I: As crianças têm que terminar o ano com o manual todo preenchido?

E1: Sim tentamos. Mas há um meio-termo, crianças que faltam.

I: Os pais têm esta expectativa?

E1:Têm.

I: As crianças de três anos também preenchem o manual?

E1: Só as crianças de 4/5; 5/6 anos.

I: Perante esta questão do espaço, gostaria de acrescentar alguma coisa?

E1: Eu acho que os jardins-de-infância, pelo menos os particulares, têm pouca terra, pouca areia, pouca coisa que os miúdos possam fazer: não se pode fazer isso, não se pode magoar, não se pode sujar. Devia haver mais terra, fazer uma horta...é giro. Os miúdos gostam de mexer na terra. Sujar é muito importante.

Apesar de ser chata com “rapazes” sujos, eu também sou mãe. Ele está sujo porque comeu sozinho? É o que eu quero. O meu filho quer um sumo: pede e tira. O meu filho mais velho sobe ao armário, pega no copo e serve uma laranjada a ele e ao irmão. Educo os meus filhos deste modo.São estas pequenas coisas, não aqui. Mas há sítios que se protege muito.

I: Sente que é útil esta investigação?

E1:Nem que seja para alertar a comunidade educativa, porque há coisas que estão a chegar a um exagero.

I: Refere-se mais concretamente a quê?

E1: Por exemplo, o uso de piscina, sair com os miúdos porque são muito pequenos ou ir para a praia porque é muito perigoso. O excesso de proteção e o medo que aconteça alguma coisa... e não se faz.

Eu estive a fazer uma substituição, mas para ter uma ideia, se tivesse a cargo do jardim-de-infância, iria planear uma ida à piscina. Mas acredito que a própria direção me iria quase impedir de sair com eles: a pressão da direção, dos pais. Está-se a chegar a um exagero: eu não o faço no ATL...limita muito o espaço.

I: Algumas crianças e pais me falaram da visita aos bombeiros...

E1: Desde que entrei nesta sala saímos para o lançamento de dois livros, fomos aos bombeiros, ao clube naval, ao campo de S. Francisco visitar o santuário (Santo Cristo dos Milagres), foram ver o funcionamento de uma cozinha, no *Burger King*. É a minha forma de trabalhar, eu gostei e acho que as crianças também gostaram.

Matriz de Análise de Conteúdo			
Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo
1. Caraterísticas dos educadores	1.1- Formação 1.2 - Há quantos anos trabalha		Professora de primeiro ciclo. Trabalha há 10 anos.
2. Perceções em relação aos espaços escolares	2.1 - Perceções em relação aos espaços interiores e exteriores 2.2 - Como perceciona a participação das crianças nos diferentes espaços	* Ambos os espaços importantes e complementares *O espaço exterior está associado à liberdade	“O recreio é uma continuidade do que se faz cá”- “Não sei, porque será que o espaço os limita? Lá fora é mais livre” (...) A diferença é que lá fora é espontâneo e aqui pode ser espontâneo como naquele cantinho (área da casinha), mas é orientado devido aos acessórios

	2.5 - Como percebe a aprendizagem das crianças nos diferentes espaços.	<p>*Pouca participação das crianças no espaço escolar</p> <p>*O espaço exterior facilita a aquisição de algumas aprendizagens</p>	<p>“Se tivesse estado a partir de Setembro a Junho (e não a partir de Janeiro) teria optado pelo projeto. Mas as coisas não seriam encaradas de bom âmbito (...) um trabalho outsider, muito livre que parte das crianças, são eles que fazem. (pausa) Como é que se diz aos pais que os meninos do pré-escolar não vão ter manuais?”.</p> <p>“O manual ajuda-nos a balizar, mas não deve ser muito extenso. Sentimo-nos na obrigação de ter de fazer</p> <p>Houve meninos que entenderam mais facilmente no recreio (quantos meninos estão dentro de casa?). Quando comecei a falar de números foi brincando: quantos meninos têm a fita? Não saia do jogo. Mas notei que alguns, em manta, tinham mais dificuldade. Mas no exterior não...tenho plena consciência</p>
3.Práticas	2.2 - Competências do educador para promover	* A planificação é sobretudo pensada para o espaço interior	Planeava a atividade e orientava no sentido de iriam estar aqui a jogar um jogo, na biblioteca...e depois iriam para o exterior.

	atividades pedagógicas nos diferentes espaços.		"Mas numa sala temos um manual, objetivos a atingir",
4.Necessidades	<p>4.1 - Necessidades de melhoria nos espaços escolares</p> <p>4.2 - Necessidades de melhoria nas práticas profissionais.</p>	<p>*É necessário mais liberdade, mesmo no espaço exterior</p> <p>*Dificuldades coordenar uma mudança, devido a práticas institucionais enraizadas</p> <p>*Mais atividades no exterior</p>	<p>"Eu acho que os jardins-de-infância, pelo menos os particulares têm pouca terra, pouca areia, pouca coisa que os miúdos possam fazer: não se pode fazer isso, não se pode magoar, não se pode sujar. Havia de haver mais terra, fazer uma horta...é giro. Os miúdos gostam de mexer na terra. Sujar é muito importante".</p> <p>"É complicado...Se eu pudesse mudava muita coisa, mas tinha de mudar muitas mentalidades...É o pior de tudo. Esse estudo é confidencial...</p> <p>Há os pais, o que normalmente se faz (há anos) e o medo do estranho. São muitos contras"., E1</p> <p>"Eu estive a fazer uma substituição, mas para ter uma ideia, se tivesse a cargo do jardim-de-infância, iria planear uma ida à piscina. Mas acredito que a própria</p>

Entrevista E2:

Raquel: licenciatura em educação de infância. Cerca de 12 anos de experiência (em grande parte no centro)

I: Considera que há diferenças no comportamento das crianças nos espaços interiores e exteriores?

E2: Completamente, eles na sala têm a sua rotina...quando vão para o exterior, exteriorizam completamente. É mais liberdade. Apesar de terem atividades orientadas no exterior, aqui (interior) têm mais regras e mais atividades orientadas.

I: Quando fala em atividades orientadas no exterior, que atividades costumam realizar?

Atividades orientadas em educação física: correr, saltar, driblar, jogos tradicionais ou mais recentes...acabamos por fazer.

Durante o inverno não usamos o espaço exterior. Com a chegada da primavera, estão sempre a pedir: quando vamos lá para fora?

I: E costumam a ir ao recreio?

E2: Às vezes não dá para ir porque está fresquinho e eles depois ficam doentes...e nós próprios temos objetivos a cumprir (com as crianças). No interior acaba por ser as competências que temos de implementar (responde enquanto vê o telemóvel).

Nós temos os manuais que temos de acabar. Estão divididos em três períodos e temos que os fazer. Não podemos ir para o recreio sempre que nos apetece.

I: De acordo com a minha observação, as crianças gostam muito do espaço exterior, mas também revelam muito interesse por atividades dinâmicas na sala e momentos mais individualizados com o adulto.O que acha?

E2: Sim temos as atividades orientadas e eles fazem o que se diz... (no exterior) eles vão para a casinha deles, sentamo-nos com eles, tentamos entrar na brincadeira deles e vamos puxando para o conteúdo que queremos: a linguagem, a matemática....

Por exemplo, eu gosto muito que me mexam nos cabelos, os meus alunos vão-se apercebendo...e através da brincadeira de cabeleireiros puxamos para o que queremos (aprendizagens). Em grande grupo é mais complicado...tem de ser em pequenos grupos, mas há atividades como histórias, canções, lengas-lengas que tem de ser em grande grupo. (Pensa um pouco) Mas claro que os espaços ajudam....

Daí também as visitas de estudo: falamos das profissões e fomos ver os bombeiros. ...Eu pessoalmente não gosto porque é uma grande responsabilidade....aqui já é.

I: Como vê a participação das crianças em função do espaço? Considera que a voz e a participação das crianças varia em função do espaço onde se encontram?

E2: A nível pessoal, para controlar melhor o grupo é no interior....há atividades que não podem ser feitas lá fora. Um espaço complementa o outro e os dois acabam por fazer um bom trabalho.

I: E em relação à participação das crianças?

E2: Não acho propriamente (que haja diferenças em termos de participação). Há o acolhimento, marcação de presenças, tempo, eleger o chefe...É um processo, uma rotina. Consoante a minha planificação, há uma história, uma lenga-lenga. Tudo o que é falado na manta é aplicado na mesa. E depois eles escolhem as áreas em que querem brincar: casinha, biblioteca, pintura...e todas as áreas têm regras (só podem ir dois ou três crianças). É muito importante ter um pouquinho livre: apetece-me fazer isso e é isso que vou fazer.

I: Quando desenvolve a planificação pensa em termos de interior e exterior?

E2: O primeiro passo é analisar o grupo... e penso nas competências. Por exemplo, posso trabalhar os animais no conhecimento do mundo e depois nas expressões (desenhos com animais): expressão plástica; expressão dramática.

Normalmente é dentro da sala. No exterior, eu vejo mais como uma vertente lúdica. Da minha parte, não há muita planificação (pensa). Eles estão muito inquietos, vamos pôr música, fazer um jogo.

Mas, da minha parte, a planificação é mais do interior e não do exterior...devido também à questão do clima. Por exemplo, na festa do natal juntamo-nos no *hall* de entrada ou no refeitório.

I: Se pudesse, mudaria alguma coisa no espaço interior ou exterior? O quê?

E2: Só no berçário... a sala dos bebés tem de estar no mesmo espaço. Nesta sala, também tirava a coluna no meio da sala. Lá fora, colocaria mais sombra...E a A1 deu uma boa dica, mas acho que o nosso espaço exterior está muito bom para o que era (calçada de pedra de lavoura).

I: Perante esta questão do espaço, gostaria de acrescentar alguma coisa?

E2: A frase final é: o espaço exterior complementa o espaço interior com os miúdos.

I: Sente que é útil esta investigação?

E2: É muito importante. Se a sala dos bebés não tivesse sido repensada, estaríamos sempre para a frente e para trás. E depois conheço espaços que para 20 crianças são muito pequenos. Nesta sala não consigo ver a área toda. Eu tento-me sentar nesta parte da sala (aponta para um canto) de modo a conseguir ver todos....

São estratégias: eu por exemplo quando estou nesta sala, por vezes pegava nas crianças com três anos e trabalhava com elas (as crianças de 4 e 5 anos iam brincar lá para fora com as auxiliares), depois o mesmo com os 4 anos e os 5. Os 5 anos são poucos, neste caso eles não dormiam e eu trabalhava com eles. Depois só iam descansar um pouco... eles nem queriam, mas eu dizia a Raquel tem de almoçar, é só um bocadinho.

O ser mãe também ajudou a ver as coisas de outro modo, mas também trabalhei dois ou três anos sem ser mãe e a dedicação era a mesma.

Às vezes o mais difícil não são as crianças são os adultos...eu lá em cima (creche) tenho 6 auxiliares. Há personalidades mais fáceis, mas algumas são mais complicadas. Para mim é o mais difícil.

Matriz de Análise de Conteúdo			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
1.Caraterísticas dos educadores	1.1- Formação 1.2 - Há quantos anos trabalha		Licenciatura em Educação de Infância Cerca de 12 anos de experiência (em grande parte no centro)
2. Perceções em relação aos espaços escolares	2.1 - Perceções em relação aos espaços interiores e exteriores 2.2 - Como perceciona a participação das crianças nos diferentes espaços	* Ambos os espaços importantes e complementares * O espaço exterior está associado à liberdade e o interior à planificação	“A frase final é: o espaço exterior complementa o espaço interior com os miúdos”. “Completamente, eles na sala têm a sua rotina...quando vão para o exterior, exteriorizam completamente. É mais liberdade. Apesar de terem atividades orientadas no exterior, aqui (interior) têm mais regras e mais atividades orientadas”.

	<p>2.3 - Como percebe a aprendizagem das crianças nos diferentes espaços.</p>	<p>Interesse da criança no exterior</p> <p>*Pouca participação das crianças no espaço escolar</p> <p>*O espaço exterior facilita a aquisição de algumas aprendizagens</p>	<p>“É muito importante ter um pouquinho livre: apetece-me fazer isso e é isso que vou fazer”.</p> <p>“Durante o inverno não usamos o espaço exterior. Com a chegada da primavera, estão sempre a pedir: quando vamos lá para fora?”</p> <p>“Sim temos as atividades orientadas e eles fazem o que se diz”.</p> <p>“(no exterior) eles vão para a casinha deles, sentamo-nos com eles, tentamos entrar na brincadeira delas e vamos puxando o conteúdo que queremos: a linguagem, a matemática....”.</p>
--	---	--	---

3.Práticas	3.1 - Competências do educador para promover atividades pedagógicas nos diferentes espaços.	* A planificação é sobretudo pensada para o espaço interior	<p>“No interior acaba por ser as competências que temos de implementar.</p> <p>Nós temos os manuais que temos de acabar. Estão divididos em três períodos e temos que os fazer. Não podemos ir para o recreio sempre que nos apetece”.</p> <p>” Não acho propriamente (que haja diferenças em termos de participação no espaço interior e exterior). Há o acolhimento, marcação de presenças, tempo, eleger o chefe...É um processo, uma rotina. Consoante a minha planificação, há uma história, uma lenga-lenga. Tudo o que é falado na manta é aplicado na mesa”.</p>
4. Necessidades	<p>4.1 - Necessidades de melhoria nos espaços escolares</p> <p>4.2 – Necessidades de melhoria nas práticas</p>	*Dificuldades na comunicação de equipa	<p>Às vezes o mais difícil não são as crianças são os adultos...eu lá em cima (creche) tenho 6 auxiliares. Há personalidades mais fáceis, mas algumas são mais complicadas. Para mim é o mais difícil.</p>

	profissionais.		
5. Possibilidades	<p>5.1 - Utilidade da Investigação</p> <p>5.2 - Outras sugestões</p>	*O espaço deve ser refletido	<p>É muito importante...se a sala dos bebés não tivesse sido repensada estaríamos sempre para a frente e para trás. E depois conheço espaços que para 20 crianças são muito pequenos. Nesta sala não consigo ver a área toda. Eu tento-me sentar nesta parte da sala (aponta para um canto) de modo a conseguir ver todos....</p>

Adaptado de “Análise de Conteúdo”, de L. Bardin, 1995, Edições 70.

ENTREVISTA REALIZADA ÀS AUXILIARES

Entrevista realizada a A1

Auxiliar de educação, 7º ano de escolaridade. Frequentou um curso de amas de 1 ano e meio.

I: Há quantos anos trabalha em educação?

A1: Estou há 20 anos na Instituição (alguns anos em creche). Atualmente estou em J.I... este é um grupo que acompanho desde bebés e que me toca muito. Vai ser difícil...eu acredito. Muitas crianças me cativaram, a maioria delas, a Lia, o Gabriel...Eles estão ali...é aquele grupo (olha a sorrir). Esta é a foto do dia em que vimos o livro impresso (fala com entusiasmo).

I: Considera que há diferenças no comportamento das crianças nos espaços interiores e exteriores?

A1: Há muita diferença: eles adoram quando estão lá fora. Eles aqui estão fechados...mas também têm atividades. Mas depende da personalidade de cada criança, há crianças que gostam mais (do interior): Lia, o Gabriel.

I: Acha que a participação das crianças muda em função do espaço?

A1: Quando são trabalhos de grupo eles gostam muito. Às vezes eles brigam...

Quando são coisas diferentes...trabalhos com tintas, falar de um tema. Este ano fizemos a reciclagem, usamos materiais reciclados...ouvir uma história...eles adoram. (pausa, olha em frente)

Quando é altura de falar do pai e da mãe, falamos sobre isso e ensinamos uma música...eles gostam muito. Depois no inverno, eles vão pouco à parte exterior (pausa, olha em frente).

Eles adoram visitas de estudo, é uma alegria muito grande saber que andam de autocarro, eles adoram novidades...entusiasmo.

À segunda, eles fazem o desenho de fim-de-semana...para nós é nada, mas eles vêem tudo (a mãe, o pai). Adoram!

I: E em termos de planear uma atividade?

A1: As educadoras é que planificam.

I: Se pudesse, mudaria alguma coisa no espaço interior ou exterior? O quê?

A1: Fazer um campo de futebol pequeno...os rapazes adoram jogar à bola.

(entretanto chega a E2)

A1: Não é (E2)? Eles iam adorar um mini campo de futebol.

E2: Os rapazes nunca mais saiam de lá.

Entrevista realizada a A2

A2, auxiliar de educação, 12^º ano e curso profissional (auxiliar de infância). Tem 10 anos de experiência (na mesma instituição onde trabalha).

I: Considera que há diferenças no comportamento das crianças nos espaços interiores e exteriores?

A2: Eles gostam muito de estar lá fora, sem dúvida... brincadeira livre é sempre brincadeira livre.

I: De acordo com a minha observação, as crianças gostam muito do espaço exterior, mas também revelam muito interesse por atividades dinâmicas na sala e momentos mais individualizados com o adulto. O que acha?

A2: Eles agora estão muito entusiasmados com o exterior. No interior eles não têm nenhum espaço coberto... se houvesse algum espaço mais amplo que desse para

brincar às bolas, talvez eles não sentissem tanta necessidade do exterior... talvez seja uma coisa que faz falta.

I: Acha que a participação das crianças muda em função do espaço?

A2: Acho que eles cá fora ficam mais desorientados... eles ficam mais concentrados quando estão cá dentro... lá fora eles estão mais distraídos, mesmo com um jogo. Acho que lá fora eles interpretam como brincadeiras livres... não querem atividades controladas. Cá fora têm menos concentração.

I: Se pudesse, mudaria alguma coisa no espaço interior ou exterior? O quê?

A2: Para mim, era um espaço vazio, amplo, onde de vez em quando pudessem correr, jogar à bola, porque o Inverno é sempre cansativo, eles não vão lá fora.

I: Mesmo se houver dias de sol?

A2: Raramente, em pleno Inverno não.

I: Perante esta questão do espaço, gostaria de acrescentar alguma coisa?

A2: Uma parte que também acho importante é a questão do dormir. A partir de certa idade, é uma coisa que não concordo porque eles não querem dormir. Às vezes, estão três horas acordados sem fazer nada. Por isso é que acho que a partir dos quatro anos devem fazer o pré-escolar numa escola pública.

I: Sente que é útil esta investigação?

A2: Sem dúvida, eu falo por mim. A participação deles é fundamental, isso é que dá autonomia.

I: Gostaria de fazer mais alguma sugestão?

A3: Não tenho mais nada... tudo depende da educadora. A única que não trabalhei foi com a E3., com a E2 eles participam muito. Para mim, prefiro uma coisa mal feita e feita por eles do que eles não fazerem. Recebi uma oferta da creche do meu filho... quando vi os dedinhos deles tão bem colocados dentro do risco, percebi logo

que não era ele. Na creche, as ofertas são todas iguais. No jardim-de-infância ainda tentam adaptar.

Entrevista realizada a A1 e A2 (auxiliares de JI no ano letivo de 2014/2015) em relação às crianças observadas.

O contexto da entrevista é no recreio (normalmente as auxiliares estão sentadas juntas). As restantes auxiliares também participam. A investigadora aproveita a oportunidade da presença de cinco auxiliares.

Mediante a informalidade do contexto, a investigadora adaptou algumas questões da entrevista pré-estabelecida, no âmbito da abordagem mosaico:

- 1.O que acha que ____ pensa do fato de estar no jardim-de-infância?
2. O que acha que seria um bom dia para ____ no jardim-de-infância?
- 3.O que acha que seria um mau dia para ____ no jardim-de-infância?
4. Que atividades ____ gosta mais de fazer?
5. Que atividades ____ não gosta de fazer?

Caetano

I: Podemos começar por falar no Caetano:

A1: Ele é muito abebezado.

I: Que atividades o Caetano gosta mais de fazer?

A4: Ele gosta de brincar cá fora...ele gosta de carrinhos.

A1: Ele é a paz de Cristo, como os pais.

I: Que atividades o Caetano não gosta de fazer?

A1: Tem muita dificuldade na concentração. A parte do bom dia na manta, mesmo a fazer um desenho. Se está a ouvir uma história, ele fala de outro assunto. Vive muito no seu mundo...fala coisas que não têm nada a ver.

Lia

I: E a Lia? Que atividades gosta mais de fazer?

A1: Ela gosta muito de participar nas atividades, adora brincar com bonecas.

A2: Ela adora bonecas, brincar com as amigas. Quando há uma atividade e novidade, ela adora participar. Ela adora atividades de concentração.

I: Que atividades a Lia não gosta de fazer?

A1: A hora da comida e de dormir.

Gabriel

I: E o Gabriel?

A1: O Gabriel é um pouco inseguro e tinha sempre a coisa de olhar para o lado. Ele é muito influenciável... é ativo. É autónomo nas rotinas.

I: Que atividades o Gabriel gosta mais de fazer?

A1. Brincar com a bola...e dá-se muito bem com o Alexandre (entretanto saiu).

I: Que atividades o Gabriel não gosta ou tem pouco interesse?

A1: Atividades calmas, que envolvem a concentração...rapidamente está cansado. É reservado, não gosta de atividades de teatro, apresentações...é a insegurança.

A2: Fazer por si é difícil, trabalhar, sentar... é inseguro. Sem o Alexandre ele é outro.

Diana

I: E em relação à Diana?

(Todas ao mesmo tempo falam de aspetos a trabalhar).

A1: a Diana não tem regras para comer, dormir, trabalhar, pouca concentração.

A2: Um trabalho para ela é riscar o trabalho dos outros... custa-lhe estar sentada. Em casa não tem regras. Ela gosta de bater.

A5: Ela também é muito meiga, amorosa.

A1: A Diana tem falta de afeto, ela entra na escola a correr, fala com toda a gente.

A3: Ela é muito meiga, amorosa, o brincar dela é chatear.

Maria

I: E o que acha que Maria pensa do fato de estar no jardim-de-infância?

A2: Ela integrou-se bem e interage muito com os outros.

A1: É muito esperta, é uma criança fácil.

A4: É muito esperta, adora cantar. É muito esperta, muito desenvolvida. Gosta de participar. É uma criança calma, não temos de insistir. Ela cresceu muito este ano.

A1: Não foi bebé...era todo o dia a chorar.

A4: Ela chorava todo o dia, era o cantar dela.

I: Que atividades Maria não gosta ou tem pouco interesse?

A1: Ela não se entretém muito com a televisão. E arrumar não é com ela.

Nádia

Começam por me perguntar o que eu acho dela.

Respondo que ainda não a conheço o suficiente.

I: E o que acha que Nádia pensa do fato de estar no jardim-de-infância?

A1: Ela nunca se integrou bem, chora sempre de manhã. Para ela, é um verdadeiro sacrifício dormir. Ela também é uma criança que joga muito: fala com este adulto, fala com aquele.

I: 2. O que acha que seria um bom dia para Nádia no jardim-de-infância?

A2: Um dia perfeito para a Nádia é com uma boneca nas mãos...ou uma criança mais pequena.

A1: Ela gosta de imitar uma mãe protetora.

I: E um mau dia para Nádia?

A1: Quando é para trabalhar, ela não gosta nada, fica mais pequena. Quando é para trabalhar, começa logo a chorar.

A4: Ela é um pouco mentirosa...vamos processar a Nádia por ser manipuladora (ri-se). Os pais têm culpa: em casa ela tem tudo, mas com recompensa. Ela trouxe um peluche (cão) porque bebeu um copo de leite.

António

I: E o que acha que o António pensa do fato de estar no jardim-de-infância?

A2: Ele está bem, as rotinas bem integradas.

A4: O mais difícil é o acolhimento...depois ele fica bem.

I: Que atividades o António gosta mais de fazer?

A1: Ele gosta de correr em liberdade, gosta muito do carrinho, da bola.

I: E que atividades não gosta ou tem pouco interesse?

A2: É um pouco infantil na parte do trabalho, é muito preguiçoso. Já houve desenhos para pintar que começava de manhã, ele continuava à tarde e não terminava.

ANEXO D – PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Guião da entrevista (com base na abordagem mosaico):

1. Porque vens para a escola?
2. O que gostas mais na escola?
3. O que gostas menos na escola?
4. Quem são as tuas pessoas favoritas?
5. De quem não gostas?
6. O que fazem os adultos na escola?
7. O que deviam os adultos fazer na escola?
8. Qual é o teu lugar favorito na escola?
9. Que parte da escola não gostas?
10. O que achas difícil fazer?
11. Como é a comida?
12. Lembras-te de algum dia em que adoraste estar na escola?

António

Entrevista realizada ao António (A.)

I: Porque achas que vens para a escola?

A: É porque não estou de férias. Já vou de férias e não vou para a escola muitos dias.

I: O que gostas mais da escola?

A: De brincar ao escorrega.

I: O que gostas menos na escola?

António não responde

I: Quem são as tuas pessoas favoritas?

A: O Tiago...ele está de férias.

I: De quem não gostas?

A: Da Mariana... ela bate quando faz birras

I: O que fazem os adultos na escola?

A: Não comenta.

I: Qual é o teu lugar favorito na escola?

A: Gosto de estar em casa... (na escola) gosto de brincar às apanhadas, gosto da casinha (exterior), dos jogos... (olha para os jogos)

I: Queres brincar?

A: Sim

(Continua a entrevista a brincar com um jogo).

A: Gosto das apanhadas lá fora.

I: O que fazem os adultos na escola?

A: Não comenta.

I: O que achas difícil fazer?

A: Não gosto da plasticina.

I: Como é a comida?

A: Não gosto...não quero comer peixinho (foi o almoço do dia anterior).

I: Lembras-te de algum dia em que adoraste estar na escola?

A: (M. fala na boneca de trapos) Eu gosto dos bonequinhos da boneca de trapos (contadora de histórias que visita ocasionalmente a escola). Quando fui para a escola vi uns bombeiros, vi a ambulância...eles têm uns carros muito grandes.

Passeio com o António e com amigo Tiago, que tira as fotografias:



Fig. 8 a 12: Fotografias tiradas por Tiago, durante o passeio realizado com o António.

Desenho (atividade realizada com Tiago):

Tiago: “Vou pintar o escorrega e a casinha. Vou pintar a casinha com tantas cores!

António: Vais também pintar a casinha (pergunta a Tiago).

Tiago: Vou fazer as escadas do escorrega.

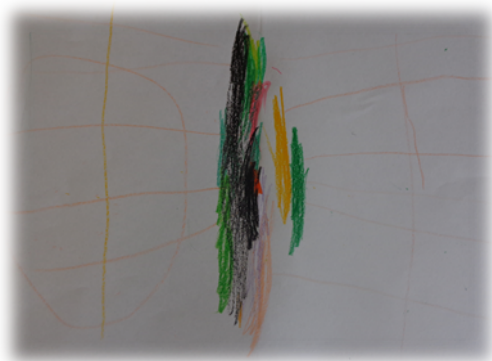


Fig.13 e 14: Desenhos realizados por António, 4 anos

Mapa:



Fig.15: Mapa realizado por António, em Agosto de 2015.

António quis colar as fotos tiradas pelo Tiago no passeio: “Este é o escorrega... são as cordas do escorrega. Este sou eu, a Mariana e o Tiago. Estou a fazer também a minha casa” (desenhou a casa a partir do arco-íris).

Nos dias em que realiza o mapa, António escolhe sempre um jogo para brincar.



Fig. 16: António escolhe um jogo e rapidamente tira um carrinho do bolso para brincar.



Fig.17: António brinca com Maria, enquanto realiza uma parte da entrevista (António cria uma história com os cartões): “Gosto muito deste jogo”, António.

Que prioridades o António revela no jardim-de-infância?

- *Conforto no acolhimento
- *Passeios e atividades fora da rotina
- *Brincar com pares
- *Brincar no exterior
- *Brincar no escorrega e casinha (exterior)
- *Brincar com carros
- *Atividades com movimento
- *Jogos
- *Relação com a família

Tabela dos temas mais frequentes para António, revelados através de várias atividades da Abordagem Mosaico:

António	Observação geral	Passeio	Desenhos	Entrevista com António	Mapa	Fotografias	Entrevista com mãe	Entrevista com profissionais de sala
Conforto no acolhimento	*						*	*
Passeios e atividades fora da rotina	*			*			*	*
Brincar com pares	*	*		*		*	*	*
Brincar no exterior	*	*	*	*	*	*	*	*
Brincar no escorrega e casinha (exterior)	*	*	*	*	*	*		
Brincar com carros	*	*						*
Atividades com movimento	*	*					*	*
Jogos	*	*						
Relação com família	*			*	*			

Questões reflexivas:

* Posso brincar com um jogo?

Diana

Entrevista com Diana (D.)

(A entrevista foi realizada em dois dias).

I: Diana, aonde gostas de brincar?

Diana: O sítio que eu gosto mais é dos jogos (A Diana tinha visto a investigadora brincar com um pequeno grupo na sexta-feira anterior).

Escolhe um jogo mas rapidamente desiste e vai brincar com o António na área da casinha...começa a explorar várias partes (malas, comida, pratos...). Oferece um pão num prato à investigadora.

Diana: Eu gosto de brincar às malas, fazer comida (brinca com António). Eu agora tenho que ir às compras, comprar sofás e cadeiras. Eu vou ligar à mãe da Nádia: olá mãe estás boa? Estás em casa?" (imita comportamentos do adulto em relação à Nádia).

Diana: "Eu gosto de brincar contigo na cozinha", refere Diana à investigadora, enquanto desenvolve um momento lúdico na área da casinha.

Depois do jogo livre no espaço exterior quer fazer um desenho.

Diana: Vou desenhar uma flor porque a mãe gosta...Não sei desenhar...vou fazer um balão...eu queria pintar...quem é que arrumou a tinta?

Vou pintar o pai...não consigo...ajudas a fazer o cabelo do pai? (escolhe o rosa) ...o rosa é a minha cor favorita.

I: Porque vens para a escola?

D: Porque eu gosto de pintar contigo

I: O que gostas mais na escola?

D: Eu gosto de pintar...com lápis de cera...o rosa é a minha cor favorita

I: O que gostas menos na escola?

Diana: Eu gosto de ouvir música quando estou a pintar. Eu não gosto de brincar lá fora...eu vou ficar contigo (a fazer uma atividade).

I: Quem são as tuas pessoas favoritas?

D: A susana (investigadora) ... a Rita (colega).

I: De quem não gostas?

D: Eu não gosto do Alexandre

I: O que fazem os adultos na escola?

D: Não comenta

I: O que deviam os adultos fazer na escola?

D: Eu quero ouvir música, brincar com as crianças a pintar.

I.: Qual é o teu lugar favorito na escola?

D.: A sala...gosto de pintar com lápis de cera (tinha lápis de cera nas mãos). Eu gosto de rosa.

I: Que parte da escola não gostas?

I.: Lá fora...não gosto de brincar lá fora.

I.: O que achas difícil fazer?

D.: Eu não consigo desenhar o pai.

I.: Como é a comida?

D.: É boa...eu gosto de sopa.

I.: Lembras-te de algum dia em que adoraste estar na escola?

D.: Eu gostei de estar em casa com o pai...na escola, gosto de brincar.

Passeio realizado com Diana:



Fig.18 e 19: Diana escolhe brincar na casinha com António, enquanto faz o passeio com a investigadora (esquerda). Fotografia tirada por Diana na área da casinha, enquanto brincava com António (direita).

Desenho:

Diana: “Vou desenhar uma flor porque a mãe gosta...Não sei desenhar...vou fazer um balão...eu queria pintar...quem é que arrumou a tinta?”

“Vou pintar o pai... não consigo... ajudas a fazer o cabelo do pai (escolhe cor de rosa) ...o rosa é a minha cor favorita”.



Fig.20: Desenho realizado por Diana

Que prioridades a Diana revela no jardim-de-infância?

- *Atenção individualizada do adulto
- *Comunicação com adultos
- *Brincadeira com pares
- *Brincadeira no interior
- *Desenho e pintura
- *Diversidade e pouca permanência nas atividades
- *Relação com o pai

Tabela dos temas mais frequentes para Diana, revelados através de várias atividades da Abordagem Mosaico:

Diana	Observação	Tour	Entrevista	Fotografia	Desenho	Entrevista com profissionais de sala	Entrevista com pai
Atenção individualizada do adulto	*		*		*		*
Afeto			*		*	*	*
Comunicação com adultos (profissionais, familiares das crianças)	*				*		
Brincadeira com pares	*	*					
Brincadeira no interior	*	*	*				
Área da casinha	*	*		*			
Pintura		*	*			*	
Diversidade e pouca permanência nas atividades	*	*					
Família			*		*		*

Questões reflexivas:

*Posso brincar contigo?

*Posso pintar com os lápis de cera?

*Posso jogar (na sala)?

*Posso ir contigo (para a sala fazer uma atividade)?

Caetano

Entrevista realizada a Caetano (C.), com a participação da Lia (L.):

L.: Porque vens para a escola?

C.: Um amigo meu que é um monstro, apanhou-me e quer ir para a escola.

L.: O que gostas mais na escola?

C.: Gosto de brincar com o baloiço, escorrega, apanhadas, corridas, escondidas.

L.: O que gostas menos na escola?

C.: Não gosto de brincar com os bebés. Os bebés não sabem brincar, porque são pequeninos.

L.: Quem são as tuas pessoas favoritas?

C.: O Lopes, gosto da (J., professora que se encontra de baixa), E1, A2 e professora da sala dos bebés. Nós estamos nos bebés quando estamos de castigo. Quando fazemos barulho, a professora (E1) diz: eu não quero barulho... e diz para não falar senão vai-nos pôr de castigo.

L.: De quem não gostas?

C.: Dos bebés, eles não conseguem falar. Os bebés é que choram.

L.: O que fazem os adultos na escola?

C.: Nós vamos passear e brincar.

I.O que deviam os adultos fazer na escola?

C.: A professora diz que já não vamos passear. Eu disse à professora E1 que estava cansado. A professora põe o rádio na TV. A professora A1 diz: eu não quero gritos...eu tenho que crescer como o pai.

I. Qual é o teu lugar favorito na escola?

C.: Gosto de jogos, gosto de lá fora.

I.: Que parte da escola não gostas?

C.: Eu não gosto quando o Alexandre bate à Diana. O Ivo não está na escola, está de férias.

L.: E o Afonso está sempre a dizer que sou um rapaz. Eu sei porque é que a Diana nos bate, ela quer ir ao Pinhal da Paz.

I.: O que achas difícil fazer?

C. Eu sei nadar, fico com a cabeça molhada... porque é que os livros não estão ali?

(Aponta para a zona dos sofás).

I. Como é a comida?

C.: Há sopa, carinha, arroz, bebo água. Lavo as mãos...a comida é boa.

I.: Lembras-te de algum dia em que adoraste estar na escola?

C.: Quando estivemos a brincar...foi quando fomos lá acima ontem (ver os bebés).

Passeio realizado com Caetano e Gabriel:

G: O que gosto é do exterior.

C: Gosto da bola.

G.: As flores são tão lindas (fotografa as flores) ... olha aqui andam uns bichinhos (mexem na terra e procuram bichos de conta) os dois envolvem-se na atividade e os colegas do recreio juntam-se a eles (Rita, António e Nádia).

Posso ver aqueles bonecos em cima (esquilos e toupeiras) ... as toupeiras vivem debaixo da terra.

C.: tem aqui uma bola (à entrada do corredor)

G.: Agora vou tirar (uma foto) ao filme.

C: (enquanto brinca com a bola) Golo do sporting!

G.: Gosto destes jogos (construção), dá para fazer barcos grandes

C.: Eu quero jogar este (construção).

G: Mas o que eu gosto muito mais é de estar lá fora.

Entretanto quer mostrar outros espaços. Vamos ao quarto de dormir (Eu também gosto de dormir...mas acordo algumas vezes).

Dirige-se à cozinha

G.: "Comemos a comida que a Paulinha faz. A minha comida favorita é almondegas com esparguete e puré. (Volta à sala). Agente também gosta de peixinhos: temos dois...Posso dar comida a eles?

C: Os peixes estão a nadar, eles estão a ver-nos... Eu gosto de dar corridas, brincar no escorrega.

Pergunto se querem mostrar-me mais algum espaço da escola. Gabriel e Caetano querem mostrar a creche (correm entusiasmados).

Vão à sala de refeições dos pequenos...sentam-se nas cadeiras. A auxiliar A6 procura mostrar a rotina.

C: Porque é que as cadeiras são pequenas? Eles são mais pequenos e com estas cadeiras os bebés não caem.

Entretanto levanta-se e dirige-se ao espaço vazio...este espaço não tem nada.

A6 refere que o espaço tem uma mesa, mas está guardada.

Caetano e Gabriel começam a fazer rodas no espaço vazio. A6 ri-se.

Dirigem-se às outras salas, a A6 mostra onde eles costumam a fazer educação física (o material está guardado). Caetano corre para o escorrega existente no corredor. Gabriel corre atrás.

C: Também gosto do elevador! (tocam, de imediato, no botão e descemos de elevador).



Fig. 21 e 22: fotografias tirada por Caetano, 4 anos, durante o passeio, realizado com Gabriel.

Desenho:



Fig.23: Caetano escolhe desenhar uma bola.

Mapa realizado com a participação de Caetano:



Fig.24: Mapa realizado por Caetano, Gabriel e Lia, em de Agosto de 2015.

Caetano desenha uma bola vermelha e acrescenta a fotografia das folhas: “a terra onde encontramos os bichinhos”.

Que prioridades o Caetano revela no jardim-de-infância?

*Espaço exterior

*Atividades diversificadas

*Cumprir regras (evitar castigos)

*Exploração de materiais da sala (jogos, livros)

*Brincar com a bola

*Atividade individualizada com adulto

*Brincar com carros

Tabela dos temas mais frequentes para Caetano, revelados através de várias atividades da Abordagem Mosaico:

Caetano	Observação geral	Passeio	Entrevista com Caetano	Mapa	Entrevista com mãe	Entrevista com profissionais de sala
Espaço exterior	*	*	*	*	*	*
Atividades diversificadas	*	*	*		*	*
Cumprir regras (evitar castigos)	*		*			
Exploração de materiais da sala (jogos, livros)	*	*	*			

Brincar com a bola	*	*		*		
Atividade individualizada com adulto	*	*			*	
Brincar com carros	*	*				*

Questões reflexivas:

*Posso ir para a sala?

*Posso brincar com a bola?

*Posso jogar?

Gabriel

Entrevista realizada a Gabriel (G.)

I: Porque vens para a escola?

G: Porque a minha mãe me acorda para ir para a escola, mas eu não gosto de acordar, fico com sono e durmo.

I: O que gostas mais da escola?

G.: Gosto de brincar nos baloiços e casinha (exterior), mas também aqui dentro nos jogos e na cozinha. Faço comida, temos ali comida (mostra frutas de plástico). Temos muitos copos e pratos. Olha! Consigo meter-me aqui dentro (do armário...no dia anterior tinham mostrado interesse no túnel da creche).

I: O que gostas menos na escola?

G.: Não gosto de brincar com bebés, porque não gosto de bebés...porque eles não falam. Eu nunca brinco com eles (no dia anterior teve interesse em mostrar a creche).

I: Quem são as tuas pessoas favoritas?

G.: O Alexandre, O Ivo e o Hugo. O Hugo era sempre meu amigo. Já fui a casa dele duas vezes (já não se encontram na escola).

I: De quem não gostas?

G.: Não gosto do Alexandre quando ele manda. Não gosto do Caetano quando tira cascões do nariz.

I: O que fazem os adultos na escola?

G.: Mandam agente brincar, comer a sopa, lavar as mãos e dormir.

I: O que deviam os adultos fazer na escola?

G.: Deviam ir ver os peixinhos, comer, jogar, podiam ir para a sala, organizar a sala.

Quando eles acabarem podem descansar um pouco, relaxar.

I: Qual é o teu lugar favorito na escola?

G.: Gosto de apanhar bichinhos, brincar no escorrega, baloiço e casinha (exterior).

I.: Que parte da escola não gostas?

G.: Não gosto de um lugar fedorento, sujo.

I: O que achas difícil fazer

G.: Não consigo fazer puzzles...os do Mickey são difíceis.

I: Como é a comida?

G.: Às vezes como puré, almondegas. Eu também gosto de batatas, hambúrgueres e banana.

I: Lembras-te de algum dia em que adoraste estar na escola?

G.: Foi um dia em que estive sempre a brincar ao zombie do Halloween. Quando tinha 4 anos, gostei muito do Halloween.

Passeio de Gabriel, realizada com Caetano (ver passeio de Caetano)



Fig. 25 a 35: Fotografias tiradas por Gabriel, durante o passeio realizado com o Caetano.

Mapa:



Fig.36: Mapa realizado por Caetano, Gabriel e Lia, em Agosto de 2015.

Gabriel quer desenhar um escorrega e um balanço. Desenha um escorrega. Cola fotos de um brinquedo (que gostava de ter lá fora) e do escorrega. No final, coloca a foto da piscina.

Que prioridades revela o Gabriel no jardim-de-infância?

- *Tempo para brincar no exterior
- *Brincar com um amigo especial
- *Brincar com pares
- *Cozinha (área da cozinha)
- *Comida
- *Locais onde se possa esconder

Tabela dos temas mais frequentes para Gabriel, revelados através de várias atividades da Abordagem Mosaico:

Gabriel	Observação	Passeio	Desenhos	Entrevista	Mapa	Fotografias	Entrevista com profissionais de sala
Tempo para brincar no exterior	*	*	*	*	*	*	*
Brincar com pares	*	*	*	*	*		*
Cozinha	*	*		*			
Comida	*	*		*			
Locais onde se possa esconder	*	*					
Brincar com um amigo especial			*	*			*

Questões reflexivas:

*Olha Susana, já viste que me posso esconder?

*Queres ver a comida que temos? (área da casinha)

Lia

Entrevista com a Lia (L.)

I: Porque vens para a escola?

L.: Para brincar e trabalhar...fazer desenhos.

I: O que gostas mais da escola?

L.: Ver t.v. na creche...Batatoon.

I: O que gostas menos na escola?

L.: A Carolina, creche, casinha debaixo do escorrega...não tem nada para brincar.

I: Quem são as tuas pessoas favoritas?

L.: As bonecas e a Beatriz.

I: De quem não gostas?

L.: A Diana, ela magoa sempre.

I: O que fazem os adultos na escola?

L.: Ajudam agente.

I.O que deviam os adultos fazer na escola?

L.: Deixar agente fazer coisas sozinhos

I. Qual é o teu lugar favorito na escola?

L.: Cozinha (área) e casinha (exterior).

I.: Que parte da escola não gostas?

L.: O escorrega não gosto muito quando as professoras não deixam passar para o outro lado (subir o escorrega).

I: O que achas difícil fazer?

L.: Plasticina é muito dura...gosto de fazer jogos.

I: Como é a comida?

L.: Gosto da comida: gosto de comer esparguete

I: Lembras-te de algum dia em que adoraste estar na escola?

L.: Foi um dia com a Carla...brincamos às casinhas.

Desenho:

A Lia escolhe fazer um desenho sobre os espaços que gosta: “Fiz o escorrega e o balanço. É o que gosto mais.”



Fig. 37: Desenho realizado por Lia, 4 anos.

Mapa:



Fig.38: Mapa realizado por Caetano, Gabriel e Lia, em Agosto de 2015.

Lia escolhe fazer um balanço (à esquerda da fotografia do balanço). Acrescenta fotos: flores e balanço.

Ressalta que sabe cortar sozinha: “eu sei cortar”.

Que prioridades a Lia revela?

*Espaço para fazer sozinha

*Espaço para explorar

*Brincar com pares

* Brincar no exterior

*Área da casinha

*Adulto de referência

Tabela dos temas mais frequentes para Lia, revelados através de várias atividades da Abordagem Mosaico:

Lia	Observação	Passeio	Desenhos	Entrevista	Mapa	Entrevista com Pai	Entrevista com profissionais de sala
Espaço para fazer sozinha	*	*		*	*		*
Espaço para explorar (interior)	*	*		*	*		*
Brincar com pares	*			*	*	*	
Brincar no exterior	*	*	*	*	*	*	
Bonecas	*	*		*			*
Adulto de referência	*			*		*	

Questões reflexivas:

- Posso cortar (as fotografias)? Eu sei fazer sozinha.

Maria

Entrevista realizada a Maria (M.)

I: Porque vens para a escola?

M: Porque assim aprendo coisas...amanhã vou de férias.

I: O que gostas mais da escola?

M: Dos baloiços, do escorrega.

I: O que gostas menos na escola?

M: Quando venho para a sala fico triste (na manhã anterior estiveram a manhã na sala a ver televisão).

I: Quem são as tuas pessoas favoritas?

M: Da A1 e da A2 (auxiliares de sala).

I: De quem não gostas?

M: Laura (colega)

I: O que fazem os adultos na escola?

M: Eles fazem trabalhos

I: E mais?

M: Mais nada

I: O que deviam os adultos fazer na escola?

M: Uma festa com balões, presentes e um pula pula para saltar.

I: Qual é o teu lugar favorito na escola?

M: Piscina.

I.: Que parte da escola não gostas?

Maria não comenta a questão.

I: O que achas difícil fazer?

M: A lua é muito grande...eu fui para o avião e era de noite. Eu não gosto dos jogos.

I: Quais, podes mostrar-me?

M: Daqueles (aponta para jogos que não tem acesso). Gosto deste jogo. (vê o jogo e mostra).

I: Queres jogar?

M: Sim

(Tira o jogo e faz uma pequena construção)

I: Como é a comida?

M: Sim ...gosto de comer a comida toda

I: Lembras-te de algum dia em que adoraste estar na escola?

M: Não comenta a questão.

Passeio realizado com Maria

(Mostra o espaço exterior à investigadora)

Maria refere: “ Os meus locais favoritos são o escorrega, os baloiços e a casinha.

(Dirige-se para a sala de aula).

Maria: “Gosto dos peixinhos, eles têm picos... gosto da TV, de ver o Mickey... quero tirar uma foto à casinha.

(Mostra o refeitório)

Maria: “Também gosto da cozinha...gosto de comer sopa” (no almoço mostrou dificuldades em comer a sopa...).



Fig. 39 a 41: Durante o passeio, Maria escolhe um jogo e opta por fazer uma construção com as peças. No dia em que está a fazer o mapa mantém o interesse no instrumento lúdico.



Fig. 42 a 46: Fotografias tiradas por Maria durante o passeio.

Desenho:

“É o meu papagaio, quando brinco lá fora...isto são os peixinhos (a lilás no centro).
Aqui é a minha cama e estes (a vermelho) são os trabalhos da minha Paula (prima).
Aqui é a casa do Becas (cão).



Fig.47: Desenho realizado por Maria, 3 anos.

Que prioridades a Maria revela?

- *Brincar no exterior
- *Explorar jogos
- *Tempo para estar com o adulto
- *Peixes da sala
- *Ouvir histórias
- *Cantar

Tabela dos temas mais frequentes para Maria, revelados através de várias atividades da Abordagem Mosaico:

Maria	Observação	Passeio	Desenhos	Entrevista	Mapa	Fotografias	Entrevista com pai	Entrevista profissionais
Brincar no exterior	*	*	*	*	*	*	*	
Espaço para explorar jogos	*	*		*				
Tempo para estar com o adulto	*			*			*	
Peixes da sala	*	*	*					
Ouvir histórias	*						*	
Cantar	*	*						*
Área da Casinha	*	*				*		

Questões reflexivas:

*Posso ver este livro?

*Posso brincar? (com os jogos)



Fig.48: Durante o passeio, Maria pede para brincar com um jogo, que escolhe.

Mapa:



Fig.49: Mapa realizado por Maria.

Na realização do mapa, escolhe colar as fotos que tirou: “Vês o meu arco-íris? Tem várias cores”. Esta sou eu (azul), aqui é o escorrega (verde), as escadas do escorrega. Aqui é a mãe, o pai e a Paula (prima) a verem o meu desenho”.

Nádia

Entrevista realizada a Nádia (N.)

I: Porque vens para a escola?

N: Para aprender coisas.

I: O que aprendes?

N: Aprendo a brincar com os amigos, dormir, como a sopa, aprendo ginástica, vejo televisão e desenho. Faço jogos aventuras, passear e desenho com as canetas. Brinco lá fora com os amigos.

I: O que gostas mais da escola?

N: O que gosto mais é de desenhar a minha mãe e o meu pai. Gosto de brincar com a Salomé e com a Inês.

I: O que gostas menos na escola?

N: Não gosto de brincar com carros e de brincar no sofá...e não gosto de fazer asneiras. Eu tenho que ouvir as professoras, eu tenho que dormir para crescer. Eu não gosto de dormir...e gosto de fazer aventuras.

I: Quem são as tuas pessoas favoritas?

N: Aqui na escola gosto de brincar com a Salomé...gosto da Eva (colegas mais novas).

I: De quem não gostas?

N: Não gosto do Alexandre porque ele está sempre a fazer asneiras. Também não gosto do Vitorino, ele diz que não posso ser amigo dele.

I: O que fazem os adultos na escola?

N: Os adultos vêem televisão e também brincam e também fazem jogos.

I: O que deviam os adultos fazer na escola?

N: Os adultos fazem jogos, eu quero que eles façam uma aventura...do espaço. E também quero ir para a natureza, ir para as flores e descansar um pouquinho e depois brincar no recreio.

I: Qual é o teu lugar favorito na escola?

N: É nos baloiços, na casinha e no escorrega.

I.: Que parte da escola não gostas?

N: É a cama...porque toda a gente está a rressonar.

I: O que achas difícil fazer?

N: Fazer truques e não consigo tirar os jogos.

I: E o que gostas de fazer?

N: O que mais gosto de fazer é brincar com os jogos e ...saltar ao pé-coxinho.

I: Quais, podes mostrar-me?

(Nádia mostra os jogos).

I: Como é a comida?

N: A comida...acho boa.

I: Lembras-te de algum dia em que adoraste estar na escola?

N: Eu gosto de brincar com a Salomé...foi uma brincadeira gira...era uma brincadeira de princesas e príncipes.

Passeio realizado com Nádia

Nádia mostra e fala dos seus lugares favoritos: baloiços, escorrega, casinha, jogos. Na área da casinha, gosto de fazer comida.

Também gosta de brincar ao pé-coxinho. Pergunto-lhe se ela queria tirar fotografias, mas Nádia não revelou interesse. Preferiu fazer desenhos. Enquanto desenha, mostra muito interesse na partilha com o adulto.

Nádia escolhe fazer os desenhos na sala.

Nádia: Eu vou desenhar a professora e a minha mãe a vir buscar-me. Eu quero desenhar os meus pais a virem-me buscar de férias.

Investigadora: Gostavas de fazer um desenho sobre a tua escola?

Nádia: Sim. Vou pintar a natureza, vou fazer o sol...ele está a sorrir. Vou fazer uma árvore, vou desenhar as flores, já sei fazer isto. A minha mãe ensinou-me.

(no final da atividade)

Investigadora: queres desenhar mais alguma coisa?

Nádia: Sim...o meu pai a vir buscar-me e a levar-me de férias



Fig. 50: desenho realizado por Nádia, 5 anos

Mapa:





Fig. 51 e 52 Mapa realizado por Nádia, em Agosto de 2015. Nádia envolveu-se muito na atividade e quis trazer elementos de casa (flores para completar o seu mapa).

Durante a realização do mapa, Nádia revela que gosta de partilhar:

Nádia: “Vou fazer uma escola cheia de amigos! Este é o Alexandre (colega), eu, a Salomé (colega da creche), ao pé de mim, tu, vais ser toda rosa a Ana (colega) e uma bola....Aqui em baixo é a relva e a terra. Aqui é a natureza, ela é linda, cheia de cores...

No dia seguinte:

“Vou também fazer um castelo onde faço anos...eu sonhei com isto: aqui são os meus amigos, a mesa, o bolo...a minha mãe está a tirar fotos”.

Investigadora: A tua escola perfeita é:

Nádia: Linda! Uma escola de princesas e príncipes...nova!



Fig. 53 e 54: Nádia resolve experimentar a máquina fotográfica e tira duas fotografias a piscina (que estava guardada na sala onde estava a desenhar) e as árvores da escola.

Que prioridades revela a Nádia?

- *Brincar com amigas (mais novas) e fazer o papel de mãe
- *Relação com a família
- *Desenhar
- *Família
- * “Aventura” na escola
- *Não dormir a sesta
- *Temas de príncipes e princesas
- *Relação individualizada com adulto
- *Elementos da natureza

Tabela dos temas mais frequentes para Nádia, revelados através de várias atividades da Abordagem Mosaico:

Nádia	Observação	Passeio	Desenhos	Entrevista	Mapa	Entrevista com mãe	Entrevista profissionais
Brincar com amigas mais novas e fazer o papel de mãe	*			*			*
“Aventura” na escola	*			*		*	
Desenhar	*	*	*	*	*		
Família	*		*	*		*	
Não dormir a sesta	*			*		*	*
Temas de príncipes e princesas	*			*	*		
Relação individualizada com adulto	*			*	*		
Elementos da natureza	*		*		*		

Questões reflexivas:

* Posso fazer o mapa agora?

*Trouxe umas flores de casa...posso continuar a fazer o mapa?

*Posso fazer um desenho?

*Trouxe um livro (princesas) queres ver?

ANEXO E - ENTREVISTA AOS PAIS

Entrevista à mãe do António (M.A.)

I: O que acha que o António pensa do fato de estar no jardim-de-infância?

M.A.: Ele tem a noção de que tem de vir para a escola para aprender e descobrir coisas novas. Nesta fase (do ano escolar) ele já me diz que não precisa mais da escola. Todos os dias me pergunta quando vai de férias.

I: O que seria um bom dia para o António em casa?

M.A.: Um dia em que agente (mãe e pai) esteja completamente à disposição, a fazer brincadeiras, a cozinhar. Ele não se foca numa só atividade, ele está 10, 15 minutos numa atividade e quer logo alterar. Uma coisa que ele gosta é de ir para o quintal, ir para a terra. Depois, brinca com carros, com a bicicleta. Ele gosta de ter alguém com ele. No fim do dia acalma, mas tem que estar todo o dia em atividade.

I: O que acha que seria um bom dia para António no jardim-de-infância?

M.A.: Um dia cheio de atividades, em que ele participe, mas tenha algum protagonismo. Um dia bom seria fazer jogos...ele gosta de ser chefe (dos colegas) ...um dia em que haja interação entre eles (colegas). Prefere atividades com movimentos.

I: O que acha que seria um mau dia para o António no jardim-de-infância?

M.A.: Não gosta quando tem poucas pessoas... esta fase está a ser um pouco complicada. Quando não tem cá muitos amigos. Esta fase está complicada...não há rotina. Um mau dia é que não se faça uma atividade dinâmica. Tem que ter movimento, ação, brincadeira. Se for mais calmo, farta-se rapidamente.

I: Qua atividades o António gosta mais de fazer?

M.A.: Ele gosta de tudo o que seja ensaiar, danças e coreografias...já a parte da rotina não gosta. Adora o dia da ginástica...tem que ser tudo em grupo.

I: E Que atividades o António não gosta de fazer?

M.A.: Teatro, dramatização...se pedem a ele para recontar histórias e ficam todos a olhar para ele...ele sente-se e encolhe-se logo.

Pai da Diana (P.D.)

(É imigrante...a maioria da conversa é realizada em Inglês)

I: O que acha que a Diana pensa do fato de estar no jardim-de-infância? Ela gosta de estar na escola?

P.D.:Sim. Ela acorda cedo todas as manhãs, porque quer vir para a escola. É por isso que ela vem cedo (cerca de 08h00).

Percebo as dificuldades nas respostas em português. Pergunto se prefere que faça a entrevista em inglês. O pai de Diana acede.

I: What would be a good day for Diana at home?

P.D.: She likes of water, cartoons. She plays with toys and when I make the food she wants to help.

I: And a good day at school?

P.D: I don't know...she doesn't speak. She's happy all the time, she likes everything. She doesn't stop, she's always moving. She never stops...she has born with abstinence syndrome.

I: And what Diana does not like at school?

P.D.: I don't know. She doesn't speak.

I: What are Diana's favourite activities?

P.D.: She plays in the park; she likes to go to the water.

I: And what activities Diana doesn't like to do?

P.D.: Eu não sei dizer. She is always happy, even when she is sick. We went to a psychiatrist and she spoke with all people...she speaks in Portuguese, English. Even sick she is happy.

Mãe do Caetano (M.C.)

I: O que acha que o Caetano pensa do fato de estar no jardim-de-infância?

M.C.: Ele acha que é divertido. De início foi complicado...mas ele já percebe que o pai e a mãe têm uma ocupação. Agora já está bem, fica com amigos. Sabe que aprende coisas novas. Ele gosta de partilhar (o que fez, o que comeu em casa). É engraçada esta partilha.

I: O que seria um bom dia para Caetano em casa?

M.C.: Ver desenhos animados, estar no jardim, brincar no baloiço, ter a família em casa...ele acha muito engraçado ter as duas avós juntas.

I: O que acha que seria um bom dia para Caetano no jardim-de-infância?

M.C.: Eles terem várias atividades... brincando e aprendendo. Esteve cá a Ciência Divertida e ele gosta muito quando há programas que saem da rotina...visitas de estudos, locais novos que os pais não iriam. Um exemplo: os bombeiros (só permitem as visitas das escolas, os pais sozinhos não podem ir) ...faz muito bem conhecer um pouco o mundo exterior.

I: O que acha que seria um mau dia para Caetano no jardim-de-infância?

M.C.: Ele estar todo o dia sentado a ouvir histórias. Ele gosta de mexer. Ele ainda está a aprender a apetência da concentração. Estar sentado seria chato...vai chegar lá, mas está a desenvolver a apetência.

I: Que atividades o Caetano gosta de fazer?

M.C.: Gosta de pintar, de plasticinas, brincar com carros, portões, garagens, ferramentas, parafusos...ele agora dá asas à imaginação. Inventa brinquedos: a partir de um prato faz uma rotunda, tudo à volta de carros.

I: E que atividades não gosta de fazer?

M.C.: Leitura...muito tempo parado a escutar.

Pai Lia (P.L.)

I: O que acha que Lia pensa do fato de estar no jardim-de-infância?

P.L. Ela gosta mais dos amigos, fala sempre dos amigos e da educadora. Só que a educadora foi de baixa e ela está perdida. Gosta muito das rotinas, do fato de ser chefe e poder dar comida aos peixinhos.

I: O que seria um bom dia para Lia em casa?

P.L.: Um dia perfeito é estarmos 24 horas com ela, é muito dependente de nós. Mimamo-la muito, ela quer atenção quando vê t.v, quando se veste. Ela necessita de muita atenção: pai anda-me vestir, pai anda ver. Para estar feliz, é connosco à volta dela.

I: O que acha que seria um bom dia para Lia no jardim-de-infância?

P.L. Para estar bem na creche...hoje é um bom dia, porque teve piscina. Se for sempre a mesma rotina, ela faz mais beicinho. Só para lhe dizer, eles não vinha a esta sala há um mês.

I: O que acha que seria um mau dia para Lia no jardim-de-infância?

P.L. À segunda-feira é um dia difícil, um dia que ela não gosta. Se alguém lhe mexe num brinquedo que ela traz de casa, o dia está estragado. Faz sempre queixa de algum

amigo que foi mais rebelde. Eles relatam tudo o que se passa na creche, quando não está a educadora ou auxiliar.

I. Qua atividades a Lia gosta mais de fazer?

P.L.: Bicicletas, baloiços...adora estar com as primas.

I: E que atividades não gosta de fazer?

P.L.: Quando tem de ir connosco às compras, quando tenho de a levar ao escritório, tv...só banda desenhada.

Entrevista ao pai da Maria (P.M.)
--

I: O que acha que Lia pensa do fato de estar no jardim-de-infância?

P.M: Ela desde cedo entrou na rotina e já começa a ser quase como entrarmos no serviço.

I: O que seria um bom dia para Maria em casa?

P.M.: Só estar em casa, com o pai e a mãe. Ela agora adora estar na piscina e ir à praia.

I: O que acha que seria um bom dia para Lia no jardim-de-infância?

P.M.: Ela tem uma educadora que tem afeição que é a A1. Quando ela não está é mau dia.

I.:O que acha que seria um mau dia para a Maria no jardim-de-infância?

P.M.: Geralmente ela gosta de ir para a escola...hoje é um dia mau.

I.: Que atividades a Maria gosta mais de fazer?

P.M: Recortar, deem-lhe uma tesoura, histórias (ouvir e contar).

I: E que atividades não gosta de fazer?

P.M.: Não estou a ver...tem dias que não gosta de ficar cá.

Entrevista à mãe da Nádia (M.N.)

I: O que acha que Nádia pensa do fato de estar no jardim-de-infância?

M.N.: Ela gosta de estar a brincar com os amigos, os jogos, os dias de piscina. É o convívio com os amigos, apesar de ultimamente estar a fazer birra para ficar em casa. É mais o convívio com os amigos. Brincam juntos.

I: O que seria um bom dia para Maria em casa?

M.N.: Qualquer dia é bom para a Nádia em casa. De manhã, para acordar e ir para a escola é um caso sério. Ao fim de semana, ela adora a mãe e o pai em casa, estarmos juntos em casa, ela ir à piscina (da casa).

I: O que acha que seria um bom dia para Nádia no jardim-de-infância?

M.N.: É o dia da piscina, ela adora piscina. Mesmo quando eles têm visitas de estudo, são dias em que não me preocupo, porque ela está entusiasmada. Atividades diferentes são boas, porque ela sai da rotina.

I.: O que acha que seria um mau dia para a Nádia no jardim-de-infância?

M.N.: Um dia mau...são dias normais em que ela não tem muitas atividades, porque ela faz muitas birras. É muito fácil levá-la para a escola quando são atividades diferentes.

I.: Que atividades a Nádia gosta mais de fazer?

M.N.: Ela gosta de desenhar...adora desenhar. Colar autocolantes. Ela está com bonecas, mas depois deixa. Gosta de me mostrar. Ela adora dançar...qualquer coisa que tenha música...ela pede-me para a ver dançar ballet. Ela tenta imitar o que vê na televisão (cantar e dançar). O desenho...ela adora contar histórias...ela conta mesmo

uma história. Ela pede-me para contar e histórias e eu digo: conta tu, contas tão bem...e ela conta mesmo a história.

I: E que atividades não gosta de fazer?

M.N.: Quando a contrariamos...não gosta nada de apanhar brinquedos. Não gosta de comer sopa e de dormir, são as coisas que não gosta mesmo. O problema é que ela não dorme e é obrigada a ficar quieta.

Ela vai mudar de escola, vai para o pré-escolar, aprender coisas novas, deixa de haver o dormir...por outro lado ela assusta-se com tudo o que é novo.

ANEXO F – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO



DECLARAÇÃO

Eu, Lúcia A. Sousa Lima, coordenadora geral do Centro Social e Paroquial de S. Pedro, Ponta Delgada, declaro que concedo autorização para a realização do estudo de mestrado em Ciências da Educação “Onde gostamos de brincar? Uma análise às questões do espaço no jardim-de-infância”, com a investigadora Susana Maria Martins Sousa, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Tenho conhecimento dos objetivos e procedimentos da investigação, dou autorização para o uso de informações, com a devida garantia de confidencialidade da identidade de crianças e adultos.

Caso haja alguma questão adicional que eu não consiga resolver com a investigadora, poderei entrar em contato com o orientador João Nogueira, professor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Ponta Delgada, 4 de Agosto de 2015